

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 12 | Décembre 2024



**VERS UNE ÉDUCATION PHYSIQUE EN
DEHORS DES MURS**

103

D'un corps « objet » à un corps « sujet » : une démarche d'Outdoor Education en éducation physique

G. Grivel & F. Ottet

107

De la marche en EPS, est-ce bien sérieux ? Enjeux éducatifs d'une pratique à « contre-temps »

A. Paintendre, B. Favier-Ambrosini & M. Quidu

113

Lausanne va à Paris. Échange franco-suisse dans le cadre Paris 2024

M. Bovas

116

« 1 classe – 1 champion.ne ». Encourager les écoliers, les apprentis et les gymnasiens au mouvement au travers des champions vaudois

A.S. Thilo

119

Une formule gagnante de formation continue pour les enseignants d'éducation physique

M. Descoedres & S. Jourdan

123

L'éducation physique, de l'enceinte scolaire aux espaces extérieurs : approche historique et socio-spatiale du sport à l'école

K. Boutchich

126

Une EPS hors des murs, des normes : déconstruire le validisme et révéler le potentiel des élèves par une pédagogie inclusive

L. Lefèvre, M. Chevalley & C. Schnitzler

130

Exercer son autorité dans des espaces insolites : le défi du professeur d'EPS

T. Mayeko

134

Ecolo'coteaux : un programme scolaire en nature pour développer la littératie physique et l'écocitoyenneté chez les élèves

C. Schnitzler et collaborateurs

138

La pratique de la natation côtière en EPS : expériences corporelles et relations résonantes avec l'environnement aquatique

L. Gottsmann, A. Paintendre & C. Albertini

Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant sur le lien suivant

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdOKh7kLaf2xNmP1iD4RZP9xG29HLu1rZoH9KjzJT-PY528INQ/viewform>



Vanessa-Lentillon-Kaestner

Professeure ordinaire
Responsable de l'UER Didactique de l'éducation physique et sportive (UER EPS)
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse
@ : vanessa.lentillon@hepl.ch

Chers collègues,

C'est avec un immense plaisir que je vous présente ce nouveau numéro de la revue professionnelle « **Éducation Physique en Mouvement** », consacré au thème inspirant : « **Vers une éducation physique en dehors des murs** ». Ce numéro rassemble une riche diversité d'expériences, de réflexions et d'études, grâce à la contribution enthousiaste de nombreux d'entre vous. Au total, il comporte dix articles : les cinq premiers sont axés sur des **partages d'expériences et de pratiques professionnelles** autour d'une éducation physique en dehors du cadre scolaire classique, tandis que les cinq suivants proposent des **réflexions et/ou des études** sur ce sujet.

Le premier article, rédigé par **Guillaume Grivel** et **François Ottet**, présente un projet d'« outdoor education » en éducation physique qui vise à transformer le regard porté sur le corps, le passant d'un simple « objet » à un « sujet » pleinement impliqué. Le choix des milieux, l'expérience, le ressenti corporel et la réflexion sur les traces laissées par ces activités en plein air en sont les axes centraux.

Dans un deuxième article, **Aline Paintendre**, **Brice Favier-Ambrosini** et **Mathieu Quidu** explorent la « marche » sous toutes ses formes comme activité éducative. Ils en soulignent les multiples bienfaits dans un monde en accélération constante, qu'il s'agisse de renforcer les perceptions sensorielles, de favoriser les liens sociaux ou de rapprocher les élèves de la nature dans une perspective éco-centrée.

Dans un troisième article, **Magali Bovas** décrit un échange franco-suisse organisé autour des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024. Cette initiative a favorisé des rencontres sportives inédites entre élèves suisses et français, tout en développant des apprentissages interdisciplinaires autour du respect des différences et des valeurs olympiques.

Le quatrième article, signé par la navigatrice olympique vaudoise **Anne-Sophie Thilo**, nous plonge dans le programme « 1 classe – 1 champion.ne » de Vaud Générations Champions. Ce projet encourage les élèves, apprentis et gymnasiens à découvrir le

mouvement à travers des activités animées par des champions locaux, avec des conférences, initiations sportives ou visites de compétitions. Depuis 2022, ce programme a permis à près de 6 500 élèves de vivre des expériences enrichissantes hors des murs de l'école.

Enfin, **Magali Descoedres** et **Sandra Jourdan** clôturent cette section des articles de partage d'expériences avec une présentation des journées cantonales de formation continue pour les enseignants d'éducation physique organisées par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Ces journées, très appréciées des enseignants, leur offrent une opportunité de sortir de leur cadre habituel pour échanger, expérimenter et réfléchir sur de nouvelles pratiques pédagogiques. L'édition 2024, précisément en lien avec le thème de ce numéro « Vers une éducation physique en dehors des murs », a connu un grand succès.

Les cinq articles suivants proposent des **réflexions et/ou des études** autour de l'éducation physique en dehors des murs.

Dans le sixième article, **Karim Boutchich** retrace l'évolution historique et socio-spatiale de l'éducation physique, illustrant le passage d'une gymnastique confinée dans les écoles à des pratiques sportives ouvertes sur l'extérieur dès la fin du XIXe siècle.

Le septième article, co-écrit par **Lisa Lefèvre**, **Marie Chevalley** et **Christophe Schnitzler**, propose une réflexion intéressante autour de l'« éducation physique hors des murs », « hors des normes » en analysant les obstacles à l'inclusion en éducation physique. Les auteurs mettent en lumière les barrières du validisme et les leviers pour une pédagogie inclusive basée sur la « Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) ».

Dans un huitième article, **Teddy Mayeko** se penche sur les défis de l'autorité en éducation physique dans des contextes

variés (gymnase, piscine, extérieur urbain, etc.). Il offre des repères précieux pour aider les enseignants à instaurer une relation d'autorité propice aux apprentissages.

Le neuvième article, coécrit par **Christophe Schnitzler et ses collaborateurs**, analyse les résultats d'un programme scolaire en nature « Ecolo'coteaux » visant à améliorer la littératie physique et l'écocitoyenneté des élèves de milieux défavorisés. Bien que prometteur sur certains aspects, le programme montre des limites à adapter pour atteindre pleinement ses objectifs.

Enfin, **Léa Gottsmann**, **Aline Paintendre** et **Cyril Albertini** concluent ce numéro avec une proposition originale : la « natation côtière » comme outil d'éducation environnementale et sanitaire. Les récits d'élèves mettent en avant des expériences marquantes positives, associant conscience environnementale et maîtrise corporelle.

Nous vous remercions pour l'intérêt que vous portez à cette revue et nous tenons à remercier chaleureusement tous les contributeurs pour leurs articles de grande qualité et la diversité des perspectives partagées.

Le prochain numéro portera sur le thème suivant : « **La place du jeu en éducation physique** ». Si vous avez des expériences, réflexions ou études à partager sur ce sujet, n'hésitez pas à nous soumettre vos propositions avant le **vendredi 28 mars 2025**. Nous avons hâte de les découvrir !

Nous vous souhaitons une agréable lecture et d'excellentes fêtes de fin d'année 2024.

Salutations sportives,
Prof. Dr. Vanessa Lentillon-Kaestner
Éditrice

Comité de relecture : Vanessa Lentillon-Kaestner - Cédric Roure - Patrick Fargier - Christophe Schnitzler - Thomas Royet - Chiara Morotti - Valérian Cece

Rédacteurs : Valérian Cece - Thomas Royet

Prochain numéro : La place du jeu en éducation physique

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Adresse du site de la revue : <https://www.revue-epm.ch/>

Crédit photo : Freepik (p.6 ; p.25 ; p.29 ; p.32)



Mots clés : Démarche d'enseignement | Outdoor Education | Expériences | Milieu



Guillaume Grivel

Enseignant d'EPS, Référent durabilité, Établissement primaire et secondaire du Mont-sur-Lausanne, Mont-sur-Lausanne, Suisse

guillaume.grivel@edu-vd.ch



François Ottet

Enseignant d'EPS, Chargé d'enseignement, Haut École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

D'UN CORPS « OBJET » À UN CORPS « SUJET » UNE DÉMARCHE D'OUTDOOR EDUCATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé : Cet article explore une démarche d'enseignement innovante en éducation physique, centrée sur l'expérience vécue des élèves et l'environnement de pratique. Guillaume, un enseignant d'éducation physique, réinvente son approche en plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage, en tant que « corps sujets » et non objets. Cette démarche repose sur trois piliers : l'exploitation des caractéristiques du milieu, l'expérience corporelle pour favoriser la réflexion, et la récolte de traces (retours d'expérience, objectifs personnels). En conclusion, Guillaume souligne que cette approche, malgré les défis qu'elle engage pour l'enseignant, peut favoriser l'autonomie et la motivation intrinsèque des élèves, ainsi que des relations pédagogiques plus profondes.

Introduction à la démarche

Quelle belle surprise de recevoir un matin l'appel de Guillaume. Ce collègue enseignant d'éducation physique (EPS), qui se forme à l'*Outdoor Education*, doit mener un projet qui le déstabilise un peu. En effet, il souhaite aborder la question de l'enseignement de l'EPS à partir d'un point de vue peu répandu, celui de l'environnement dans lequel se déroule la pratique. Ce changement de manière de voir les choses le rend néanmoins très curieux et intéressé : le point de départ de la planification de l'apprentissage serait moins une technique à acquérir ou une performance à réaliser que l'environnement dans lequel l'action va se dérouler.

Nous nous rencontrons alors à plusieurs reprises pour concevoir un projet d'enseignement en EPS autour de la course d'endurance. Les contenus disciplinaires sont bien présents, le rythme de course, l'intensité et la durée de l'effort. Alors qu'est-ce que ça change de se demander ce que le milieu, la forêt ou la salle de sport, va provoquer ? Cela modifie l'expérience de l'élève. Cela change ce qu'il vit pour apprendre à courir longtemps. Son corps qui est traditionnellement l'objet de l'apprentissage (est-il capable de ne pas marcher, ... ?) en devient le sujet (quelle expérience vit-il et qu'en fait-il ?).

Guillaume a enseigné la course d'endurance à une classe de 7P et 10S. Son témoignage recueilli lors d'un entretien éclaire les enjeux de ce changement de point de vue pour lui et ses élèves.

Témoignage de Guillaume

L'émergence du projet

Lorsque le projet « Outdoor Education au cycle III », soutenu par la Direction Pédagogique du département de l'enseignement de l'État de Vaud, a débuté, je me suis demandé quelle contribution j'allais bien pouvoir apporter à la promotion de l'*Outdoor Education* en éducation physique et sportive (EPS). En effet, bien que presque tous les sports puissent se pratiquer en intérieur, l'EPS est néanmoins intrinsèquement liée au plein air. Il est pour ainsi dire logique, s'agissant de disciplines telles que la course d'orientation, l'athlétisme, les sports nautiques, le baseball, le football et bien d'autres encore, de systématiquement privilégier leur déroulement en dehors des salles de sport, ce facteur conditionnant une expérience véritable dans la pratique de ces activités sportives. Conscient de cette réalité, Ismaël Zosso^[1], l'initiateur du projet, m'a donc proposé de réfléchir à comment passer d'une vision répandue en EPS qui considère le corps comme un objet à celle d'un « corps sujet ». J'étais alors à mille lieues de savoir ce que cela pouvait bien signifier. Il m'a donc conseillé de prendre contact avec François Ottet, enseignant d'EPS et formateur à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, qui s'intéresse depuis déjà quelques années à ce changement de paradigme.

En discutant avec François, ce que j'ai très vite compris c'est qu'il ne s'agirait plus pour moi de diriger mes élèves

[1] Responsable du « Centre de compétences en Outdoor Education de la HEP Vaud »

sur le chemin d'un apprentissage que j'aurais décidé pour eux, mais bien de les guider dans leur propre cheminement. Je pourrais trivialement dire que je ne devrais plus chercher à faire d'eux des « obéissants » mais des « compétents ».

Une « démarche » en cours d'endurance

1. L'idée du milieu

Il y a des milieux, des environnements ou des territoires qui présentent des caractéristiques bien particulières et donc ces différents espaces ont un potentiel d'expériences spécifiques. Autrement dit, ils sont propices pour faire vivre aux élèves un certain type d'expérience.

J'ai commencé par faire courir les élèves à l'extérieur, autour d'un stade. Puis, très vite, des conditions météo extrêmes nous ont invités à changer de milieu. Une après-midi où la chaleur rendait l'activité vraiment pénible, j'ai demandé aux élèves « comment vous avez vécu les choses ? ». Sans exception ils m'ont répondu « il fait trop chaud c'est impossible ! ». Utilisant leur vécu et leurs ressentis j'ai rebondi ainsi : « Il fait trop chaud, très bien ! La semaine prochaine, on va essayer d'aller courir en forêt ! ». Ce fut chose faite et cela a produit chez les élèves des réactions du type : « C'est quand même vraiment plus agréable, il fait frais, c'est beaucoup plus chouette, on n'a pas le soleil qui nous agresse. ». Et donc unanimement, les élèves ont choisi de continuer de courir en forêt. Par la suite d'autres constatations ont fleuri, par exemple, pour eux, c'était enthousiasmant et moins ennuyant de courir dans ce milieu forestier, car il faut sauter par-dessus des racines, éviter des flaques d'eau, etc... A l'approche de l'hiver, ils s'y sentaient également protégés du vent, du froid. Ils ont pu ainsi déterminer qu'ils voulaient courir dehors, en forêt, par tous les temps. Le milieu dans lequel ils voulaient poursuivre notre démarche a été déterminé grâce au vécu d'expériences variées qui les ont conduits à produire ce choix.

2. L'expérience

C'est tout bonnement ce que les élèves vont vivre dans le milieu choisi. Lorsque l'on place les élèves face à des contrastes forts, il est plus facile d'accéder à l'émotionnel, aux sensations, ce que leur corps leur dit.

Je leur ai par exemple fait affronter des efforts radicalement opposés en les faisant courir sur du béton, à

plat, et ensuite dans du terrain en forte pente. De plus, j'y ai ajouté une contrainte stressante avec la consigne suivante : « Maintenant vous allez monter cette pente jusqu'en haut. Moi, je vous suis avec 5 secondes de décalage, puis je me mettrai à votre poursuite. Si je vous rattrape, vous faites 20 pompes à l'arrivée ! ». Avec le stress et l'intensité de l'effort quand ils arrivent en haut, ils sont exténués. Et à ce moment précis, tu t'arranges pour les mettre à l'écoute de leur corps : « Ok qu'est ce qui se passe en vous ? Il y a quelle partie du corps que vous ressentez ? C'est le cœur ! Ah ouais la respiration ! Mon cœur il bat plus fort ; je sens mes poignets mes tempes qui tapent ; j'ai ma gorge qui a mal ; je suis un peu étourdi j'ai des étoiles dans les yeux ». Dans ces conditions, ils ne peuvent ignorer leur corps, car il prend toute la place. De là, ils font émerger des connaissances sur leur propre corps, mais en acte, en vivant une expérience in corpore.

Nous avons également travaillé sur le rythme de course par des expériences en groupe. Ils devaient notamment courir l'un derrière l'autre sur un parcours de 750 mètres que nous avons balisé dans la forêt. Ils en reviennent évidemment tous éparpillés. Et donc je récolte leur expérience : « Oh, pourquoi vous ne vous suivez plus, il s'est passé quoi ? ». Et là c'est une pluie de retours : « Il y a Margaux qui a fait n'importe quoi ! » ; « Timothée qui courait trop vite ! » ; « Sébastien s'est fait mal dans les orties... ». Ils ont ainsi pu vivre la difficulté que représente le fait de courir à 20 en même temps, car nous avons tous des capacités et des rythmes différents. Ensuite, on contraste à nouveau : « Pour la suite vous allez courir seul avec des départs différés toutes les 20 secondes ». On fait place avec cette consigne à un autre type d'émotion, entre autres la peur. Pas facile d'être seul face à soi-même dans la forêt : « Mais, je vais me perdre ! ». À leur retour, ce sont maintenant les élèves qui proposent : « Est ce qu'on peut courir avec un camarade de notre choix avec lequel on a le même niveau ? ». Et c'est reparti pour 750 mètres de course, avec cette fois-ci un retour d'expérience plus enjoué : « Ah c'était chouette on a pu discuter. C'est motivant et rassurant d'être accompagné ! ». Cette remarque est l'occasion rêvée pour aborder la question de l'intensité de l'effort avec une échelle de Borg : « Intéressant ce que vous dites, car si vous avez encore la capacité de discuter entre vous c'est que vous êtes dans une intensité d'effort faible à modérée. ». Ce partage autour des expériences vécues est primordial pour les élèves et pour l'enseignant, c'est lui qui permet la construction de connaissances sur l'environnement, sur soi, sur les autres.

3. La récolte de traces

Dans cette démarche, il est essentiel de récolter des traces, autrement dit d'obtenir des informations qui viennent des élèves sur les effets qu'auront produits sur eux le milieu et les expériences qu'ils y auront vécues.

Chaque expérience vécue par les élèves était l'occasion de récolter des traces. J'ai pu le faire par plusieurs moyens, comme des post-it à poser sur les endroits du corps qui font mal, que les élèves ressentaient le plus à la fin d'un effort intense. C'est une partie difficile, car il est parfois compliqué d'organiser la récolte de traces en forêt, sous la pluie, avec du vent. Je l'ai beaucoup fait à l'oral, mais pour qu'elles restent et puissent constituer une histoire exploitable pour permettre aux élèves de construire des connaissances, il faut arriver à les récolter de manière durable. L'utilisation de dictaphones, facilement transportables, peut représenter une solution. Toujours est-il que la richesse des traces récoltées est réelle.

En fin de démarche, j'ai choisi de faire passer des mini entretiens aux élèves dans lesquels sont ressortis des éléments assez incroyables. Notamment des objectifs qu'ils ont fixés eux-mêmes et qui démontrent un certain degré d'auto-détermination ; un élève a par exemple verbalisé : « *J'ai envie de courir par plaisir à mon rythme et sans jamais en avoir marre* ». Elle a ainsi couru 4 kilomètres sans être contrainte par des notions de performance, juste portée par sa motivation intrinsèque ; Voici un florilège d'autres témoignages : « *Le 12 minutes je déteste mais par contre ça je me suis rendu compte que c'est sympa de courir en forêt et que ça me faisait du bien* » ; « *Moi je me suis mis à aller courir en forêt avec ma famille parce que j'ai trouvé ça vraiment super, c'est très agréable et c'est hyper intéressant de courir en forêt parce qu'elle est vivante* ». La récolte de traces permet d'accéder à l'invisible, à leurs émotions positives, négatives, à ce qui les organisent. Ça les met face à leur expérience pour leur permettre de se connaître et de se fixer des objectifs.

Conclusion

Guillaume a repéré trois enjeux qui permettent de parler de « démarche » pour planifier ce qui va se dérouler avec les élèves dans cette perspective d'impliquer un corps « sujet ».

Le milieu s'avère un élément fondamental dans le sens où les émotions et sensations qu'il génère sont le point de départ pour « faire travailler » les élèves sur les notions contenues dans l'expérience présente (le rythme personnel, l'intensité, le fonctionnement de la circulation).

Les divers lieux explorés (le béton, la forêt, la pente, à plat) sont autant d'occasions pour les élèves d'alimenter leur propre rapport à ces milieux : un rapport affectif (« *je déteste / ça me fait du bien* ») et construit sur les ressentis en action (la fraîcheur agréable pour courir ; le côté attractif des racines ou des flaques). L'enjeu du milieu est récurrent tout au long de la démarche, à chaque nouvelle expérience proposée aux élèves.

L'expérience est construite autour de « contrastes » : courir sur le béton – courir en forêt ; en pente – à plat ; au soleil – au frais ; à beaucoup - seul. Ces expériences contrastées sont proposées pour permettre aux élèves de ré-agir, d'agir en quelque sorte une seconde fois après l'action. C'est dans ce deuxième temps que les connaissances (les types d'effort ; les capacités différentes) et les projets (le choix d'un partenaire de niveau semblable) émergent de ce qui s'est passé, pour être à nouveau remis en action dans une nouvelle expérimentation. Davantage que la réussite de la tâche, ce sont les « traces que ces expériences » vont provoquer qui sont recherchées dans les situations proposées. Guillaume le souligne en disant lors de l'entretien : « *Si toi-même tu ne sais pas exactement où tu vas et que tu n'es pas clair sur ce que tu veux [...] et bien en fait il y en a beaucoup [d'élèves] qui vont décider de rien faire* ». Il précise alors qu'il a dû « remettre un cadre » pour rendre explicite le statut de l'expérience : « *On est là pour apprendre quelque chose mais surtout ce n'est pas vous qui êtes aux commandes de l'organisation de la leçon. [...] Les expériences que je vous propose de vivre vous n'avez pas le droit de ne pas les vivre. Après vous retirez ce que vous voulez* ». Ce recadrage clarifie la démarche proposée. Il complète en disant : « *Le fait d'avoir remis un cadre [...] ça a été aussi très important pour eux, ça les a réengagés et du coup, à la fin, ils étaient toutes et tous content d'avoir accompli quelque chose.* ».

La récolte de traces est une condition pour conserver « de manière durable » ce qui est par nature fugace dans l'expérience corporelle. La démarche s'étalant sur plusieurs séances, il est bien entendu illusoire de demander aux élèves de se souvenir. Le questionnement sur les sensations ressenties est un premier moyen pour amener à la conscience et, dans le cas d'une expérience marquante, à la mémoire, ces éléments qui permettent la « construction de connaissances » sur les diverses dimensions de ce qui a été vécu. Non seulement sur soi et sa propre action pour courir longtemps, mais également sur les autres (capacités différentes, niveau de rythme) et sur l'environnement (fraîcheur pour courir, attractivité des racines). Au fur et à mesure des expériences, les élèves construisent un « récit d'eux-mêmes » qui est le récit de soi

dans l'effort. « Constituer une histoire [personnelle] exploitable » a permis à des élèves de se « formuler des objectifs », en « auto-détermination » et leur reconnaître le statut de « motivation intrinsèque ». En qualifiant ces éléments d'« assez incroyables », Guillaume signifie-t-il que cela ne se passe pas tous les jours, dans une EPS où le corps est considéré comme un objet ? Il aura en tout cas le mot de la fin pour évoquer les effets sur lui de cette tentative de « changement de paradigme » :

« Ces expériences permettent de tisser des liens avec eux, de mieux les comprendre. En se révélant, les élèves nous poussent à nous révéler nous aussi. On partage nos histoires ce qui permet de mieux se comprendre et donc d'entrer dans une réelle relation pédagogique. Mais ne nous y trompons pas, cette démarche n'est pas une baguette magique, tout au plus une invitation à partir à l'aventure avec ce que cela suppose de réussites et d'échecs ».



Mots clés : Éthique éco-centrée | Résonance | Contemplation | Pleine conscience | Vagabondage



Aline Paintendre

Maîtresse de conférences, UFR STAPS Reims, Université de Reims Champagne Ardenne, PSMS, Reims, France.
aline.paintendre@univ-reims.fr



Matthieu Quidu

Maître de conférences, INSPE de Lyon, Université Lyon 1, L-ViS, Lyon, France



Brice Favier-Ambrosini

Professeur, CRIFPE, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

DE LA MARCHÉ EN EPS, EST-CE BIEN SÉRIEUX ? ENJEUX ÉDUCATIFS D'UNE PRATIQUE À « CONTRE-TEMPS »

Résumé : Alors que se profile un « tsunami d'inactivité physique », est-il bien raisonnable d'oser proposer aux élèves de « marcher » en EPS ? Dans un contexte sociétal triplement marqué par l'accélération effrénée des rythmes de vie, la généralisation de la compétition et la systématisation des relations aliénantes à soi, aux autres et à l'environnement, la marche apparaît comme une activité offrant la possibilité aux adolescents de vivre des expériences corporelles à la fois originales et variées. Bien qu'en apparence instinctive, la marche s'apprend. Ce faisant, elle est en mesure de contribuer à l'éducation sensorielle des élèves, à l'apaisement des relations sociales et à un rapprochement vis-à-vis du milieu naturel dans une perspective éco-centrée. Plusieurs dilemmes professionnels sont ici discutés : programmer une séquence de marche vs improviser des marches ponctuelles à la volée ; marcher en parlant vs en silence ; marcher seul vs en groupe. Des ateliers ludiques sont proposés (marcher en pleine conscience ou pieds nus) afin d'encourager les enseignants d'EPS à reconsidérer la marche au sein des programmations.

Marcher en EPS hors les murs : contexte sociétal et enjeux éducatifs

Proposer aux élèves de « marcher » en EPS : est-ce bien sérieux et pertinent ? Dans un contexte de « tsunami d'inactivité physique », où moins de 50% des adolescents atteignent les recommandations mondiales en termes d'activité physique^[1], est-il bien raisonnable de consacrer une partie des – rares – heures hebdomadaires d'EPS à une activité n'autorisant qu'une dépense énergétiquement modérée ? Ne vaudrait-il pas mieux privilégier des disciplines requérant des dépenses caloriques maximales ? Nous soutenons que le rôle de l'enseignant d'EPS consiste à guider les élèves dans l'exploration d'un large panel de possibles corporels et d'expériences sensorielles, et ce sans exclusivité. Dit autrement, il est tout aussi fondamental d'inciter les adolescents à expérimenter le dépassement de soi, y compris dans un certain inconfort physique (Quidu et Tourneur, 2025), que de leur apprendre à déambuler dans leur environnement, hors les murs de l'école, notamment dans une perspective contemplative. Cette dernière ambition semble d'autant

plus cruciale dans un contexte marqué par :

- *L'accélération des rythmes de vie* : Rosa (2012) a démontré à quel point nos sociétés post-industrielles étaient traversées par une spirale inflationniste en matière de vitesse (augmentation d'actions par unité de temps, sensation oppressante de famine temporelle). Les élèves sont-ils suffisamment armés pour suivre le rythme effréné de la vie sociale ? Ne doit-on pas leur apprendre également à faire un pas de côté vis-à-vis de cette dictature de la célérité ?

- *La systématisation de la compétition* : les valeurs de productivité, de compétitivité et de calcul, typiques d'une rationalité instrumentale de type fin-moyen, s'étendent aujourd'hui à un nombre croissant de sphères de la vie sociale, y compris dans les pratiques physiques de pleine nature (Hugedet et Gottsmann, 2024 ; Quidu et al., 2023). L'EPS dans son ensemble doit-elle se limiter à éduquer à l'obsession de la performance et du rendement ?

- *La généralisation des relations aliénantes* : selon Rosa (2018), l'accélération induit une dégradation de la qualité de nos relations aux autres, à nous-mêmes et à

[1] <https://pourunefranceenforme.fr/nous-sommes-face-a-un-tsunami-dinactivite-physique-et-surtout-de-sedentarite/>

l'environnement dans le sens d'une « aliénation » (indifférence, hostilité, domination). Comment encourager l'élève, non plus à se confronter au monde, mais à s'y ouvrir et s'y connecter afin de se transformer à son contact ?

Marcher en EPS permet aux élèves de vivre des expériences corporelles originales, les ouvrant potentiellement au silence, à la contemplation et pourquoi pas à l'émerveillement. Comme le rappelle Le Breton (2000), la marche peut « *plonger dans une forme active de méditation sollicitant une pleine sensorialité* ». Favorisant l'immersion dans le milieu, cette ouverture sensorielle facilite l'incorporation d'une « attitude éco-centrée » (Schnitzler et Saint-Martin, 2021), privilégiant le sentiment de participation, de complicité et d'osmose à l'environnement.

Si « *la marche ramène à la sensation de soi* » (Le Breton, 2000), elle permet aussi de nouer des relations aux autres plus détendues et informelles, dans le simple plaisir d'être ensemble et de partager une parenthèse voire une « *oasis de décélération* » (Rosa, 2012). Marcher côte à côte, c'est déjà s'accorder sur un rythme commun ; c'est aussi échanger sans avoir à se regarder dans les yeux, ce qui peut libérer la parole ; c'est enfin accepter certains silences, tout en restant physiquement proches, par exemple quand le chemin s'élève ou que la rêverie l'emporte

Marcher en EPS : quelles modalités d'intervention ?

Constitutive de l'hominisation, considérée comme une habileté fondamentale du développement, la marche bipède possède une dimension anthropologique centrale. Pourtant, marcher ne va pas de soi. L'enfant n'a-t-il pas chuté plus de deux milles fois avant de stabiliser cette coordination ? Quant à l'adolescent, marcher pour s'ouvrir à de nouveaux mondes corporels suppose simultanément d'apprendre et de désapprendre : tout d'abord, désapprendre, ou tout du moins être capable de suspendre momentanément, certaines habitudes profondément incorporées, comme la difficulté à évoluer dans le silence, à accepter un certain vide et une certaine lenteur, à ne pas consulter compulsivement son téléphone ou encore à naviguer sans but prédéfini. Se rendre disponible à d'autres possibles sensoriels, émotionnels, attentionnels et intentionnels suppose un accompagnement de la part de l'enseignant.

Improviser une marche ponctuelle ou programmer une séquence de marche ?

Est-il préférable de structurer une séquence complète autour de la marche (ou plus exactement des marches tant sont variées les possibilités de pratique) ou d'insérer ponctuellement, dans une logique plus filée et distribuée, des temps de marche dans des séquences dédiées à d'autres APSA ? Le choix relève avant tout d'une décision d'équipe, mais aussi de convictions éducatives individuelles. Envisageons en premier lieu la possibilité de « marches improvisées », tout du moins improvisées aux yeux des élèves, l'enseignant s'étant préalablement assuré du respect des exigences légales et sécuritaires. S'engager dans une sortie de marche « à la volée », parenthèse isolée à l'intérieur d'une autre séquence, consiste d'abord à saisir les opportunités offertes par la météo, comme une douceur inopinée du climat ou une légère pluie. Marcher en forêt un jour pluvieux peut en effet susciter la rêverie, renforcer la cohésion du groupe tout en éveillant à la sensorialité olfactive, l'humidité révélant des senteurs végétales singulières. L'enseignant pourra aussi s'appuyer sur une interprétation des besoins momentanés de ses élèves, notamment en matière de bien-être corporel (Paintendre et Schirrer, à paraître) : un état exceptionnellement élevé d'agitation ou, à l'inverse, d'apathie ; une fatigue généralisée avant les vacances... De l'autre côté, l'avantage d'une séquence entièrement consacrée à la marche sera d'explorer la diversité des manières d'évoluer grâce à ses pieds (Lefèvre et al., 2023) : marche-cohésion ; marche-vagabondage ; marche-performance... En explorant ces différentes formes, l'élève pourra peut-être faire l'expérience d'un fragment du monde qui lui répond, qui l'extrait de l'aliénation par indifférence ou défiance, lui donnant envie de la revivre en dehors du cadre scolaire.

Marcher seul ou ensemble ; marcher en silence ou en parlant

Les adolescents (et pas seulement eux...) ne sont pas/plus habitués au silence : il apparaît troublant et déstabilisant car dénotant substantiellement de l'effervescence informationnelle habituelle. D'après Le Breton (2000), « *le seul silence que nos sociétés connaissent est celui, provisoire, de la panne, de la défaillance de la machine, de l'arrêt de la transmission. Il est une cessation de la technicité plutôt que l'émergence d'une intériorité* ». Il est vrai que le silence amène à se retrouver seul avec soi-même, à affronter sa propre intériorité. Cette nouvelle intimité peut s'avérer anxiogène pour les élèves alors même que notre intention est de les ouvrir à d'autres

qualités de relation. Dès lors, faut-il insister pour imposer le silence aux élèves lorsqu'ils marchent ? Le silence du marcheur aguerrri n'émerge-t-il pas plutôt comme conséquence d'un vagabondage en cours et d'une immersion pleine dans l'environnement en autorisant une exploration multisensorielle ? Si le silence constitue un horizon à viser, l'imposer frontalement semble contreproductif. Hors des murs de l'école, se taire ne doit pas être vécu comme une obligation mais comme un désir d'explorer silencieusement l'environnement arpenté et de jouir pleinement de l'éphémère d'un moment suspendu.

L'exploration voire l'écoute du silence de la marche n'exclut pas pour autant la possibilité de marcher à plusieurs. En effet, le silence peut être vécu ensemble. Comme l'indique Le Breton (2000), « *le silence partagé est une figure de complicité, il prolonge l'immersion dans la sérénité de l'espace* ». Il apparaît particulièrement intéressant de permettre à chaque élève, durant une même sortie de marche, de naviguer entre des moments collectifs et animés (avec son ambiance sonore spécifique) et des parenthèses introspectives. Afin de répondre à l'angoisse, persistante chez certains élèves, vis-à-vis du silence, l'enseignant peut les accompagner à entrer progressivement en silence, par un accès à une solitude momentanée : « *à tour de rôle, l'un d'entre vous pourra volontairement ralentir pour s'isoler peu à peu du reste du groupe. Quand vous marchez en retrait, profitez-en pour observer votre pas (rythme, cadence, appuis, sons) et/ou les sensations présentes dans certaines zones de votre corps (mollets, cuisses, pieds, poumons), et/ou votre environnement (relief, texture, aspérités). Vous pouvez aussi simplement laisser voguer vos pensées. Au bout de quelques minutes, vous pouvez choisir d'augmenter votre vitesse de déplacement pour rejoindre tranquillement le peloton, avant qu'un autre camarade décide à son tour de se laisser légèrement décrocher* ». Le contraste sensoriel entre ces différents modes de marche (silencieux / sonore, solitaire / groupé) permet aux élèves d'explorer, de comparer (et de mettre en mots) la grande variété des expériences corporelles associées à la marche, celles-ci étant encore décuplées par les fluctuations du relief, des efforts requis ou de la longueur du parcours.

Marcher en pleine conscience

Si les marches contemplatives et vagabondes offrent l'opportunité de se rendre présent à soi (Paintendre, 2022) et à l'environnement naturel (Young et al., 2010), cela requiert en premier lieu d'accepter corporellement la décélération et la non-finalisation préalable. L'enseignant pourra guider l'attention des élèves afin de leur permettre

d'accéder à une posture d'ouverture (awareness) : « *pendant quelques instants, au fil de votre marche, concentrez-vous sur : 1) votre environnement naturel (reliefs et aspérités du sol, vent et mouvement des feuilles, sons de la nature) ; 2) certaines zones de votre corps (plantes de pieds au moment du contact au sol, balanciers des bras au rythme de la foulée, zones dorsales relâchées ou contractées) ; 3) des sensations singulières (température ambiante, douleurs éventuelles, congestion des mollets lors d'une montée raide, odeurs perçues des pins et des mousses, éblouissement par des rayons du soleil traversant les jeunes feuilles printanières) ; 4) votre position dans l'environnement et la manière dont vous faites corps avec lui (adaptation de son amplitude de pas au relief, modification de sa vitesse, degré d'immersion vs distanciation dans le milieu).* »

Le wandering ou vagabondage est une activité proposée en EPS dans plusieurs pays comme la Norvège ou le Canada (Gadais et al., 2020). En Scandinavie, le *friluftsliv* désigne un mode de vie valorisant la vie et l'exercice en plein air, notamment à des fins contemplatives (Schnitzler & Trinkler, 2024). Au gré de ses déambulations en forêt, dans un monotrace en montagne, un chemin creux du bocage, une piste sinuant entre les vignobles ou un sentier littoral, l'élève découvrira par corps la saisonnalité de la nature, observera en détails une singularité du milieu qui l'interpelle, ressentira l'envie de se po(au)ser pour faire durer le plaisir d'un panorama particulièrement émouvant. Au-delà de la nécessité de préserver l'intégrité des élèves et de leur permettre de revenir dans l'établissement à l'heure prévue, l'itinéraire pourra se construire en partie au gré des déambulations. Pour ce faire, il sera à la fois suffisamment court (pour éviter toute pression temporelle et autoriser une exploration de la lenteur) et dépaysant (pour s'engager dans une micro-aventure et se risquer à la surprise de l'imprévu). Vivre l'expérience de l'alternance entre marche vagabonde et po(au)se contemplative permet aux élèves, par le contraste, de repérer la fluctuation de leurs « fenêtres attentionnelles » (Gaillard, 2002) et leur modulation suivant le mouvement : « *qu'avez-vous repéré lorsque vous étiez en po(au)se sans y avoir fait attention lorsque vous marchiez ? Et inversement ?* ». Difficilement concevable en EPS (Bordes, 2010), l'immobilité induite par la po(au)se contemplative n'a rien de l'inaction. Au contraire, elle induit une découverte oblique de l'environnement naturel et une présence corporelle à soi-même d'un nouveau genre : « *repérez puis installez-vous dans un espace au sein duquel vous vous sentez bien (assis au pied de cet arbre, adossé sur ce rocher, allongé dans cette prairie), donnez-vous la possibilité d'y rester*

plusieurs minutes, tant que vous le voulez ». Puis, à l'issue de la po(au)se, « *pourquoi cet espace vous a-t-il attirés ? Qu'y avez-vous éprouvé (détente, relâchement, ennui, stress...) ?* ».

Durant ces sorties, l'enseignant peut également favoriser le réveil sensoriel grâce au Talbot game (Young et al., 2010) : à un moment de leur parcours, les élèves ferment les yeux et pointent du doigt l'endroit d'où ils pensent être partis, puis le nord et enfin le sud. Entre chaque consigne, l'élève rouvre les yeux et par essais-erreurs affine son repérage dans l'espace en s'appuyant sur divers indices perceptifs (une rivière à sa droite, le soleil qui réchauffe son flanc gauche...).

Un second jeu, nommé Find a tree (Young et al., 2010), peut être proposé, toujours dans la perspective de favoriser dans le même mouvement la reconnexion à la nature et l'enrichissement perceptif. Les élèves forment des binômes : l'élève A se bande les yeux ; l'élève B le fait lentement tourner sur lui-même afin de le désorienter légèrement. Il l'amène ensuite prudemment en marchant, en le guidant par la voix et le touché, vers un arbre de son choix. Arrivé à cet arbre, l'élève A prend le temps de le découvrir par les mains et d'en repérer les caractéristiques principales (écorce, épaisseur du tronc, feuillage). L'élève A est ensuite ramené au point de départ par son binôme puis, les yeux ouverts cette fois, cherche à retrouver ce qui deviendra « son arbre préférentiel ». Lors des marches ultérieures, il pourra prendre un plaisir singulier à s'y re-po(au)ser quelques instants, aussi bien pour contempler l'environnement que pour profiter du simple plaisir d'être à côté de son arbre et de s'apaiser à son contact. Se noue ainsi une forme de complicité qui participe d'une relation éco-centrée à la nature.

Marcher pieds nus ?

En réduisant le nombre d'intermédiaires entre soi et le monde (Gottsmann et Terré, 2022), la marche pieds nus peut aider les élèves à se « *fondre dans la nature* » (Andrieu, 2017). Rosa (2018) considère à ce titre le pied comme le premier médium de notre relation corporelle au monde. De leur côté, Favier-Ambrosini et al. (2025) montrent que le détachement vis-à-vis de la chaussure de sport dite « lourde » ou « conventionnelle » peut contribuer, moyennant certaines conditions de progressivité et de sécurité, à la constitution d'une « *relation pacifiée avec le sol, faite de douceur et de coopération plutôt que d'affrontement* » mais aussi à une redécouverte de certains plaisirs enfantins du jeu gratuit et spontané. Afin de permettre aux adolescents de vivre des expériences corporelles inédites, et après avoir pris un ensemble de

précautions sécuritaires, peuvent être mis en place, sur la base du volontariat, des ateliers ponctuels pieds nus en milieu naturel. Progressivement, ceux-ci déboucheront peut-être sur des tronçons de marche pieds nus collectivement et solidairement partagés. Loin d'être déniées, les barrières socio-culturelles associées à la pratique pieds nus (Barthelemy et Rey, 2012 ; Belorgey et David, 2023) devront être verbalisées, partagées et discutées. Ce n'est qu'au prix de leur déconstruction que les élèves oseront s'aventurer dans le plaisir d'explorer la diversité du sol par les pieds et d'éprouver, à son contact, de nouvelles sensations haptiques. Ils pourront être guidés : « *déambulez pieds nus sur ce tronçon en vous focalisant sur la découverte de nouvelles textures, les variations de températures du sol, de duretés, de formes et de reliefs. Repérez votre état corporel (comment est-ce que je me sens dans mon corps ?) et son évolution au fil de votre déambulation* ». La marche pieds nus peut, à ce compte, devenir un espace potentiel de bien-être et de reconnexion sensible à son corps et son milieu. Ce dernier tendra dès lors à être envisagé moins comme un contexte extérieur faisant face à soi que comme un écosystème holistique dont on fait pleinement partie.

Conclusion

La marche, ou plus exactement les marches, permet(tent) aux adolescents de vivre en EPS des expériences corporelles tout à la fois variées et inédites. Loin d'avancer que celles-ci épuisent la diversité de ce qui mérite d'être vécu sensoriellement en EPS, nous considérons que la marche offre la possibilité d'explorer d'autres rapports à soi-même, aux autres et à son environnement. Ceux-ci s'avèrent complémentaires de formes plus conventionnelles d'investissements corporels, à l'instar des activités conduisant à éprouver le dépassement de soi dans l'inconfort physique. Le *CrossFit®*, pour ne prendre qu'un exemple, et la marche s'avèrent de notre point de vue tout aussi indispensables afin de favoriser la construction d'un mode de vie actif, durable et solidaire tout en luttant contre la sédentarité. Les bienfaits de la marche en termes de santé et de bien-être ont été largement documentés ; ils s'avèrent particulièrement prometteurs dans une perspective de démocratisation (Lefèvre et al., 2023). Derigny (2022) montre que la capacité à saisir des opportunités d'activité physique, par exemple au moyen de la marche domicile-travail, est associée à une capacité de résilience salutaire lors des nombreuses transitions de vie que chacun d'entre nous connaîtra durant son existence. Marcher, c'est également nouer une relation singulière à son environnement (faite, au gré du mouvement et des

lieux traversés, d'écoute, de silence, de complicité, de contemplation et de vagabondage) ainsi qu'à soi-même (plongée introspective, acceptation de la lenteur, disponibilité à ses sensations) et aux autres (partage de moments alternativement bruyants et silencieux, mise en consonance des rythmes de déplacement, émerveillement commun). Dans le prolongement du travail de Paintendre et al. (2025) sur les ateliers de marche pieds nus, il nous semble indispensable d'enquêter en profondeur sur l'expérience vécue d'élèves-marcheurs en EPS. Nous incitons enfin les enseignants à explorer la large palette

des formes de marche disponibles (à l'instar de celles, non traitées ici, de marche rapide, de marche-performance, de marche-aventure ou de marche urbaine) et d'encourager les élèves à confronter leurs expériences personnelles à celles décrites dans les plus beaux textes de la littérature de la marche. Dans une perspective de croisement interdisciplinaire avec le français, les lycéens pourraient par exemple travailler sur *La panthère des neiges* de Tesson (2019), *L'éloge de la marche* de Le Breton (2000) ou *Walden* ou *la vie dans les bois* de Thoreau (1854).



Bibliographie

- Andrieu, B. (2017). *Se fondre dans la nature*. Montréal, Liber.
- Barthelemy, M. & Rey, O. (2012). Le pied sportif : étude anthropologique d'une évidence silencieuse. *Corps*, 10, 209-223.
- Belorgey, J-M. & David, A. (2023). *Haut, les pieds !* Paris, La route de la soie Éditions.
- Bordes, P. (2010). Corps lents, corps immobiles : quelle place pour l'absence de mouvement en EPS ? *Staps*, 90, 93-101.
- Derigny, T. (2022). *Percevoir et saisir des opportunités d'activité physique lors des transitions de vie : une question de résilience*. Thèse de doctorat, Université de Lille.
- Favier-Ambrosini, B., Quidu, M., Paintendre, A., Schirrer, M. & Martrou, E. (2025). « Être bête comme ses pieds », vraiment ? Le minimalisme comme voie potentielle de (re)connexion sensible à son corps et à l'environnement. *eJRIEPS*.
- Gadais, T., Parent, A. A., Bernard, P., Beauchamp, A. A., & Cloûatre, C. (2020). VI. Activité physique et plein air : « bénéfiques, mécanismes, adaptations et enjeux ». In *Plein air : manuel réflexif et pratique* (pp. 103-130). Paris : Hermann.
- Gaillard, J. (2002). Entre Cap Blanc Nez et Cap Gris Nez : « fenêtres » et processus attentionnels en fonction de l'effort de course. *Expliciter*, 45, 12-18.
- Gottsmann, L. & Terré, N. (2022). Le potentiel écologique de l'EPS. *Cahiers pédagogiques*, 574, 14-16.
- Hugedet, W. & Gottsmann, L. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable ? *Staps*, 145, 153-163.
- Le Breton, D. (2000). *Éloge de la marche*. Paris, Métailié.
- Lefèvre, B., Boutroy, É. & Vignal, B. (2023). L'univers de la marche. In Lefèvre, B. & Raffin, V. (dir.). *Les pratiques physiques et sportives en France* (pp. 63-74). Paris, INJEP.
- Paintendre, A. (2022). Expérience sensorielle de l'enseignant d'EPS en Step. Entre présence corporelle et compétence perceptive. *Recherches & éducations*, 24.
- Paintendre, A. & Schirrer, M. (À paraître). Favoriser le bien-être corporel par un travail sur les ressentis : stratégies à court, moyen et long terme en EPS. In Joing, I. & Liéna, C. (dir.). *Le bien-être*. Paris, Editions revue EPS, Pour l'Action.
- Paintendre, A., Quidu, M. & Favier-Ambrosini, B. (2025). Resonant experiences as potential premise for resonance: first steps in walking. *Sport, Ethics & Philosophy*.
- Quidu, M. & Tourneur, N. (2025). Enseigner le CrossFit au sein du champ d'apprentissage n°5 : pour une exploitation éducative de la diversité des formats de WOD et de la richesse motrice des mouvements fonctionnels. *Enseigner l'EPS*.
- Quidu, M., Favier-Ambrosini, B., Schirrer, M. & Visioli, J. (2023). Entre résonance et aliénation, interroger les pratiques sportives contemporaines. *Revue EP&S*, 398.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris, La Découverte.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris, La Découverte.
- Schnitzler, C. & Saint-Martin, J. (2021). Éduquer aux activités de pleine nature en France : un défi pour l'EPS du 21ème siècle ? *eJRIEPS*, 49.
- Schnitzler, C., & Trinkler, I. (2024). *Pratiques en plein air pour une éducation à la soutenabilité Philosophies et enquêtes de terrain*. Paris, France: L'harmattan.
- Tesson, S. (2019). *La panthère des neiges*. Paris, Gallimard.
- Thoreau, H. D. (1922) [1854]. *Walden ou la vie dans les bois*. Paris, Nouvelle revue française.
- Young, J., Haas, E., & McGown, E. (2010). *Coyote's guide to connecting with nature*. Shelton, WA: OWLLink Media.

Mots clés : Animation pédagogique | Formation générale | Jeux Paralympiques



Magali Bovas

Animatrice pédagogique en EPS, Lausanne, Suisse

Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

magali.bovas@hepl.ch

LAUSANNE VA À PARIS ÉCHANGE FRANCO-SUISSE DANS LE CADRE PARIS 2024

Résumé : Cet article propose un témoignage d'un échange franco-suisse dans le cadre des jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024 entre deux classes CM1-CM2 de l'École Paul Vaillant-Couturier (Romainville) et deux classes 5-6P de l'établissement primaire de Prélaz (Lausanne). Cette opportunité inoubliable a permis aux élèves de vivre une expérience interculturelle enrichissante, dans un esprit d'échange, de respect et de coopération.

Contexte

Été 2023, avant de laisser place aux vacances, l'équipe de l'animation pédagogique en éducation physique à Lausanne planifie une rentrée unique sous le thème des Jeux Olympiques et Paralympiques de Paris 2024. Six dossiers pour les 1-2P^[1] ont par ailleurs été créés tout au long de l'année scolaire, avec des activités au service des différentes composantes de l'objectif d'apprentissage issues de la planification du premier cycle primaire. L'équipe de l'animation pédagogique s'est donc engagée dans la création du premier thème, sans savoir qu'elle allait pouvoir prolonger cette dynamique en relevant un défi au-delà des frontières. En effet, dans ce même temps, en août 2023, l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré (USEP) contacte le Service de l'Éducation Physique et du Sport (SEPS) du canton de Vaud pour un échange Franco-Suisse avec des élèves de 8-10 ans. Suite à cette initiative, le conseiller pédagogique, Christophe Botfield, approche l'équipe lausannoise qui émet, tout de suite, le souhait de devenir partenaire de cette formidable aventure se déroulant sur deux années scolaires. En effet, les classes sélectionnées en 2023-2024 auront l'occasion d'assister aux exploits des athlètes paralympiques en 2024-2025. Lors des séances auprès de Romain Zuliani, conseiller pédagogique départemental EPS en Seine-Saint-Denis, et Toky Ny Avana, éducateur sportif à l'USEP 93, nous nous sommes accordés sur les valeurs universelles des jeux, et sur cette opportunité de favoriser la compréhension interculturelle, le dialogue et la tolérance. Le projet visait donc à réunir quatre classes et nous fédérer autour de valeurs communes et d'un même plaisir du jeu et de l'effort. Ce

projet, soutenu par la direction de Prélaz et porté par Magali Bovas, a été rythmé par trois temps forts qui vont être présentés. Pour prolonger cette aventure et associer d'autres écoles du canton, des ressources seront partagées.

1^{er} temps : les classes françaises voyagent à Lausanne

Deux classes de l'école École Paul Vaillant-Couturier (Romainville) sont venues à Lausanne le 30 et 31 mai 2024. Au cours de cet échange, les élèves des quatre classes ont réalisé des moments d'apprentissage et d'échange, et participé à des activités sportives communes.

- La visite du musée olympique
- Un escape Game sur le thème du musée olympique (Figure 1). Les affiches du « musée olympique » proviennent du projet « Vol au musée olympique » réalisé par Lucie Dal avec le Comité Départemental Olympique (CDOS) du Nord^[2].

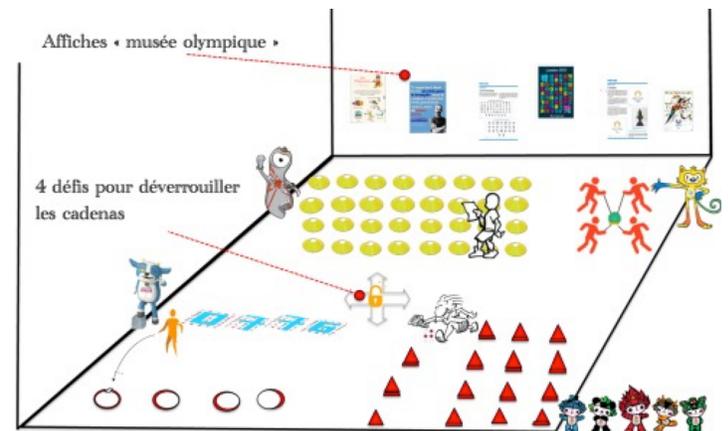


Figure 1. Escape Game

^[1] <https://education-physique-sportive.weebly.com/>

^[2] Pour l'entier des documents : il faut envoyer un mail à l'adresse suivante cdos59.escapegame@gmail.com

- Une rencontre sportive autour du Kin-Ball, biathlon avec fusils laser^[3], jeux coopératifs avec la tour de Fröbel, et réalisation d'une flashmob
- La rencontre avec une athlète de haut-niveau, Léna Mettraux, permise par Générations Champions

2^{ème} temps : les classes suisses voyagent à Paris

En récompense, l'opportunité a été offerte de venir en France pour apporter le soutien aux athlètes et participer activement à l'ambiance festive. Il a fallu pour concrétiser le projet, rechercher des subventions. Le service des écoles primaires de Lausanne ainsi que le SEPS ont été partenaires et leurs aides financières nous ont permis la réservation des moyens de transports. L'USEP a offert l'hébergement à la base de loisirs du Champs-sur-Marne, et l'Association Suisse d'Education Physique à l'école (ASEP) a offert à chaque élève un t-shirt.

Les élèves des deux classes lausannoises ont participé à différentes actions pour financer les visites culturelles et l'achat des billets des épreuves paralympiques : ventes et dictée sponsorisée sur une poésie de la flamme olympique. Les enseignant·e·s de la classe de Prélaz, Jonas Piguët et Charlotte Gangi, ainsi que les enseignant·e·s de la classe de Malley, Alice Herren et Bastienne Uhlmann, ont réalisé des activités préparatoires avant l'échange, afin de développer la curiosité et le sens de la découverte chez les élèves.

- Réalisation d'affiches pour encourager les athlètes
- Localisation des sites
- Découvertes des épreuves des jeux paralympiques

Au programme les 3 et 4 septembre, un quart de finale Basket Fauteuil hommes à l'Arena Bercy et les épreuves de Para Athlétisme au stade de France. Les élèves ont pu également découvrir Paris, en découvrant la vasque olympique au jardin des Tuileries, en accédant au 2^{ème} étage de la tour Eiffel, et, en apercevant les plus beaux monuments en embarquant pour une croisière d'une heure sur un Bateau Mouche.

3^{ème} temps : l'héritage

Dans la continuité des expériences vécues, les élèves lausannois s'engagent à approfondir la thématique tout au long de l'année scolaire 2024-2025 en devenant les ambassadeurs des Jeux. Voici deux activités déjà réalisées. La réutilisation des écrits des élèves extraits de leur carnet pour faire un compte rendu (Figure 2) et la rédaction de cartes de remerciement aux partenaires français (Figure 3).

Une autre activité prévue lors de cette année scolaire est la réalisation de podcasts avec Radiobus^[4] pour la diffusion du projet. Le temps nous dira si les élèves seront porteurs de ce message de tolérance vis-à-vis de la différence.

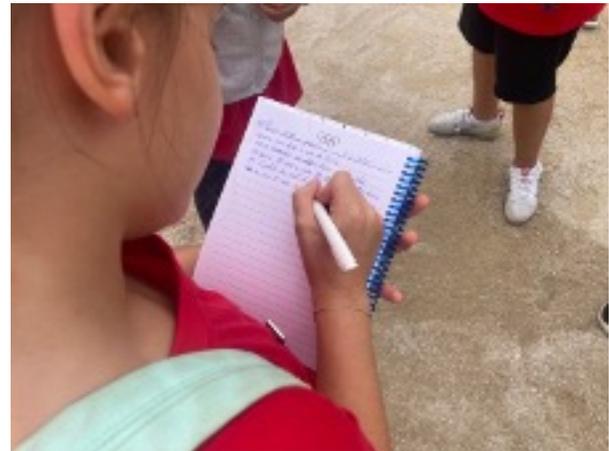


Figure 2. Carnet de voyage



Figure 3. Carte postale

Un programme au service des élèves avec de multiples facettes

Si les effets positifs de ce voyage dans la dynamique de groupe se poursuivent en classe, les différents temps du projet visaient à permettre aux élèves d'approfondir leur compréhension des Jeux Paralympiques et les valeurs sur lesquelles ils s'inscrivent. Que dire des apprentissages réalisés ?

Les activités du projet se rattachent à différents objectifs du Plan d'Études Romand (PER). Nous retiendrons principalement celui en Formation Générale FG 23 — Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le

[3] Matériel à disposition auprès du SEPS

[4] <https://www.radiobus.fm/>

cadre scolaire en réunissant les ressources nécessaires (humaines et matérielles) pour la réalisation du projet, en définissant une thématique et en justifiant son choix. En effet depuis le premier temps, les élèves ont été acteurs et auteurs des rencontres : en tenant le rôle d'hôte en accueillant avec respect les autres élèves, en tenant le rôle de spectateur averti lors des épreuves à Paris, en tenant le rôle de reporter par leurs traces récoltées lors du voyage. Les activités vécues ont constitué la base d'une culture commune et ont été supports à des ambitions interdisciplinaires. L'intention n'était pas de segmenter les connaissances, mais d'offrir une pluralité d'entrées possibles, afin d'aborder l'olympisme à partir du questionnement des élèves, de leur curiosité, et de leur volonté de comprendre et d'apprendre.

Un moment fort de cet échange a notamment été l'Escape Game. Au sein des « murs » de l'école, les élèves se sont immergés dans l'univers du musée olympique. Cet Escape Game a permis de développer des capacités transversales telles que la coopération. En effet chaque équipe devait réussir son défi d'orientation, de lancers, et de courses avant de se retrouver pour collecter les indices de chacune des équipes et trouver les codes des cadenas. Les chiffres étaient reliés à des dates clé de l'olympisme. Par exemple le code du défi de « Yodli » était celui des premières olympiades (0776), le défi des mascottes « Beibei, Jingjing, Huanhuan, Yingying et Nini » était relié aux jeux paralympiques (1960). Des informations complémentaires étaient affichées et les « murs » de l'école sont devenus ressources d'immersion pour les apprentissages sur l'histoire et les valeurs de l'olympisme. Le défi en braille a permis une première sensibilisation aux différences. En expérimentant la situation en guidant un partenaire portant un bandeau obscurcissant^[5], les élèves ont pu parler des différences ressenties et se sont rendu compte des performances exceptionnelles des Para athlètes

[5] <https://www.ucba.ch/infotheque>

malvoyants ou atteints de cécité.

Nous avons pu relever le bénéfice de commencer le projet d'échange par cette expérimentation avant l'approfondissement des connaissances sur l'inclusion. L'Escape Game s'est en effet déroulé selon trois phases. « La mise en place de l'activité qui doit être particulièrement soignée pour obtenir l'engagement des apprenants dans l'activité et les orienter sur les objectifs pédagogiques à atteindre » (Alvarez et al. 2016, p.87-88). Puis la phase du jeu sur deux périodes où les élèves étaient acteurs et l'enseignant-e volontairement en retrait comme maître du jeu. Enfin la dernière phase, essentielle pour accompagner les élèves dans les nouveaux apprentissages, du débriefing et de l'ouverture culturelle qui a permis, en classe, de revenir sur les valeurs des jeux paralympiques (courage, détermination, inspiration et égalité).

Et après ?

Pour faire rayonner l'Olympisme et ses valeurs, et vous donner envie de mettre en place l'aventure Escape Game lors de la Journée olympique du 23 juin, nous vous mettons à disposition une sélection de différentes ressources façonner votre espace :

- Un set de posters prêts à l'impression qui peut être affiché dans les corridors de l'école : <https://edge.sitecorecloud.io/internation5b29-iwe-production-106c/media/files/resource-library/olympic-games/the-olympic-games-paris-2024-fr.pdf>
- Le quiz qui l'accompagne : https://edge.sitecorecloud.io/internation5b29-iwe-production-106c/media/files/resource-library/quiz-paris-2024/quiz_poster_paris24_fr.pdf
- Un set dédié à toutes les éditions des Jeux Olympiques d'été : history_summer_olympic_games_posters_fr.pdf (sitecorecloud.io)
- Fiches d'activités LEGO Braille bricks sur le site : <https://abracadabracaille.org/lego-braille-bricks/fiches-dactivites>

Bibliographie

Alvarez, J., Djaouti, D. & Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Paris : Canopé
 Dal L. (2021). Un Escape Game pour apprendre en EPS, *Revue EP&S*, 390.

Mots clés : Mouvement | Inspiration | Champion



Anne-Sophie Thilo

Responsable de projet Vaud Générations Champions, Suisse

info@vaudgenerationschampions.ch

« 1 CLASSE - 1 CHAMPION.NE » ENCOURAGER LES ÉCOLIERS, LES APPRENTIS ET LES GYMNASIENS AU MOUVEMENT AU TRAVERS DES CHAMPIONS VAUDOIS

Résumé : *Vaud Générations Champions* a pour vocation de démultiplier les actions et les interactions avec les jeunes pour les inspirer, susciter des vocations et les encourager au mouvement. Le programme "1 classe – 1 champion.ne" associe un athlète soutenu par *Vaud Générations Champions* avec une classe ou un groupe de classes. Les activités comprennent, entre autres, des conférences, des initiations sportives avec les champions ou des visites lors de compétitions en Suisse. Plus de 6000 élèves vaudois ont été inspirés par les champions locaux en trois ans.

Créée en 2022 par cinq olympiens vaudois, l'association *Vaud Générations Champions* a pour but de mettre en valeur les sportifs d'élite vaudois en vue d'encourager le mouvement et la pratique du sport dans le canton de Vaud qu'il s'agisse du sport populaire ou du sport d'élite. Pour ce faire, l'association a réuni les sportifs d'élites, olympiens et paralympiens vaudois. Ces derniers acceptent de mettre leur image, leur temps, et leur énergie au service de l'encouragement du sport vaudois et ce en particulier au travers des établissements scolaires obligatoires et post obligatoires du canton de Vaud en Suisse. Dès sa première année d'activité, l'association a ainsi créé le programme « 1 classe – 1 champion.ne ». Ce programme, en particulier, vise à inspirer et motiver les élèves et les apprentis de 7 à 20 ans à pratiquer un ou des sports de façon régulière, à vivre les valeurs du sport et à croire en leurs rêves et au dépassement de soi.

Plus de 2000 élèves inspirés chaque année

Au travers du programme « 1 classe – 1 champion.ne », les enseignants des élèves âgés de 7 à 20 ans peuvent s'inscrire afin d'être associé avec un champion vaudois. Chaque classe ou groupe de classes inscrits pourront recevoir le champion en classe pour une présentation sur son parcours ainsi que les valeurs olympiques. Cette activité est obligatoire pour chaque classe. D'entente avec l'athlète, d'autres rencontres peuvent être agendées durant l'année scolaire. Ainsi de nombreuses activités ont vu le jour : mise en place de circuit training en salle de gym inspiré et coaché par l'athlète, suivi de la saison de l'athlète (résultats, voyage, compétition), échange par visio-conférence, visite du Musée Olympique, etc. Mais le « clou » du programme réside dans le fait que grâce au soutien de la DGEO et DGEP, un budget est disponible pour chaque enseignant afin de faire une initiation sportive

Présentation de l'autrice et initiatrice du projet « 1 classe – 1 champion.ne »

Anne-Sophie Thilo est Olympienne en voile aux jeux olympiques (JO) de Pékin 2008. Elle occupe le poste de cheffe de projet pour l'Association Vaud Générations Champions. En 2020, elle est présidente du Conseil des Athlète de Lausanne 2020. Avec les sportives et sportifs de la région, elle se rend dans de nombreuses classes pour présenter sa carrière et parler des jeux olympiques (JO). Convaincue du puissant impact de ces rencontres sur les élèves vaudois quel que soit leur âge, c'est tout naturellement qu'elle a instauré – avec le soutien du comité Vaud Générations Champions – le programme « 1 classe – 1 champion ». « *Je suis convaincue qu'il n'y a pas besoin d'être champion olympique ou encore très médiatisé et connu pour inspirer. Même si parfois les élèves n'étaient pas nés lors de ma participation aux JO, j'ai vu des étoiles dans leurs yeux et cela n'a pas de prix* » explique-t-elle.



Figure 1. Des élèves rendent visite à Thibe Deseyn lors de la coupe du monde de ski alpinisme à Villars

hors des murs de l'école et/ou d'aller voir une compétition sportive.

Ainsi nous avons vu des classes faire des initiations de voile, de ski, de ski de fond, d'escalade, de judo, de curling, de patinage artistique, de patinage de vitesse, de trail, de VTT ou encore de tir à l'arc avec des champions tels que Arno de Planta ou Pablo Lachat, tous deux médaillés aux championnats du monde. Nous avons également vu des classes se déplacer pour soutenir « leurs champions » lors de compétitions majeures telles que la coupe du monde de ski alpin à Adelboden ou la coupe du monde de ski alpinisme à Villars.

Quant aux gymnasiens et aux écoles professionnelles, ils ont souvent eu le loisir d'avoir des interventions ciblées lors des cours d'option complémentaire « Sport », afin d'apporter un éclairage concret à une théorie vue en cours, ou encore des activités hors murs comme la visite d'un manège et de cours d'équitation lors des semaines spéciales.

Comme l'explique une enseignante de 8H ayant participé au programme, « 1 classe – 1 champion.e » est avant tout une « grande opportunité pour la classe de pouvoir échanger avec un sportif professionnel sur ses motivations personnelles ! Les valeurs olympiques ont permis de reposer les règles de vie de la classe, et impliquer davantage certains élèves grâce au sport. Le budget du projet nous a permis d'organiser une sortie en bateau à voile sur le lac Léman ! Une opportunité de dingue ».

Depuis 2022, c'est plus de 6000 élèves qui ont été inspirés et qui ont eu l'opportunité de bouger et ce hors des murs de leur école. Le programme a permis de recueillir des retours d'expériences positifs de l'ensemble des acteurs impliqués dans ces rencontres.

Éloïse Donzallaz, **athlète BMX** soutenue par *Vaud Générations Champions*, en visite à l'école de Penthalaz :
 « Ma visite en classe dans mon ancienne école m'a rappelé des bons souvenirs. Les jeunes étaient super enthousiastes et curieux. C'était très agréable d'échanger avec eux à propos de ma passion pour le BMX et sur les valeurs du sport en général. On a commencé par la présentation en classe, puis on est sortis s'aérer l'esprit avec quelques petits défis sportifs (saut en longueur à pied joints, temps de réaction & sprint), avant de finir sur une petite estafette qui mêlait connaissance du matériel du BMX avec sprint et collaboration en équipes. Finalement, je me suis fait un plaisir de dédicacer en laissant un petit mot à chacun ! »

Un élève de 8ème année :

« Ça m'a permis de passer le test de natation et faire une course d'école avec une initiation à la voile ! J'ai appris comment est le quotidien d'un sportif de haut niveau, et des connaissances sur la voile et les Jeux Olympiques. Ça m'a donné envie d'essayer d'autres sports, et surtout de me perfectionner et de m'investir à fond dans mes sports ! »



Figure 2. Cours de voile avec Gauthier Verhulst, navigateur de niveau mondial

Martin, **enseignant** :

« Les échanges avec Arno ont permis aux élèves d'accroître fortement leur sentiment qu'on pouvait réaliser de grandes choses en étant déterminé et persévérant. »

Un travail d'équipe

Ce projet ne pourrait exister et fonctionner sans le soutien précieux du canton notamment de la DGEO, DGEP et du SEPS, ni sans même le soutien des directeurs d'établissements, des athlètes ainsi que des enseignants. Il s'agit d'un travail de coordination intense dont le retour sur

investissement est une multitude d'étoiles dans les yeux et des enfants et ados en mouvement. *Vaud Générations Champions* est convaincu de ce beau projet et s'engage à continuer cela pour les années à venir. Les inscriptions se font en ligne et s'ouvrent généralement fin mai ou début juin pour l'année scolaire suivante. L'information est transmise par la DGEO et DGEP aux directeurs d'établissements qui transmettent ensuite aux enseignants. Informations et ressources pour les enseignants sur le site de *Vaud Générations Champions*.

<https://www.vaudgenerationschampions.ch/>



Figure 3. Une classe de Lausanne dans le fan club de Marc Rochat à la coupe du monde d'Adelboden

Mots clés : Journées cantonales | Formation | Éducation physique | Plein air



Magali Descoedres

Professeure associée, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

magali.descoedres@hepl.ch



Sandra Jourdan

Chargée d'enseignement, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

UNE FORMULE GAGNANTE DE FORMATION CONTINUE POUR LES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé : Les Journées Cantonales de Formation Continue (JCFC) en éducation physique ont été créées en 2004 par Alain Mermoud et Thierry Mérian, pour dynamiser la formation continue des enseignants en éducation physique du canton de Vaud. Dès la première édition, le format sur une journée complète a trouvé un succès inattendu auprès des 150 enseignants inscrits. L'événement, centré sur des ateliers pratiques, réflexifs et flexibles, a évolué au fil des années, passant à deux jours en 2008 pour répondre à un intérêt croissant. L'édition 2024 a permis d'accueillir plus de 300 participants. Les retours des participants soulignent l'importance des échanges professionnels dans les ateliers pratiques autour d'une problématique professionnelle, mais également la convivialité de ces journées entre spécialistes de l'éducation physique. Les JCFC sont aujourd'hui un événement incontournable dans le paysage éducatif vaudois de l'éducation physique.

Origines et évolution

Les Journées Cantonales de Formation Continue (JCFC) en éducation physique ont vu le jour en 2004, dans le cadre de l'Année européenne de l'éducation par le sport. L'idée initiale, portée par Alain Mermoud^[1] et Thierry Mérian^[2], était de proposer un événement qui dynamiserait la formation continue des enseignants d'éducation physique, sur une journée complète, centrée sur la pratique sportive en lien avec une thématique saillante. En partant avec l'espoir de réunir au minimum 80 participants, les instigateurs ont été agréablement surpris par la participation de 150 enseignants d'éducation physique dès la première édition. Cette réussite a confirmé l'intuition des deux précurseurs enseignants d'éducation physique et formateurs de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) : une approche pratique, réflexive et plus flexible, centrée sur des ateliers courts, pouvait encourager la participation des enseignants d'éducation physique, souvent réticents à s'engager dans des formations professionnelles continues contraignantes et éloignées de leurs préoccupations quotidiennes. L'enjeu était de susciter l'intérêt à travers des ateliers pratiques et réflexifs donnant ainsi aux enseignants un avant-goût de

ce que des formations plus approfondies pourraient leur apporter. Cette stratégie s'est révélée fructueuse puisque certains ateliers ont même ensuite été développés et proposés en cycles de formation continue plus complets. Le format des journées s'est rapidement structuré autour d'une thématique centrale, avec une conférence donnée par une personnalité de renom (Tableau 1), suivie d'ateliers pratiques directement en lien avec le thème.

Adaptation constante du format pour concilier succès et forte demande des enseignants

Les premières éditions des JCFC se sont concentrées sur une seule journée, en novembre ou décembre, à la HEP Vaud. Dès 2008, le succès croissant de l'événement a conduit à l'organisation des journées sur deux jours, avec un déménagement sur le campus de l'Université de Lausanne. Ce nouveau format, plus riche en ateliers, permettait aux enseignants de participer à une conférence en matinée, suivie de trois demi-journées consacrées aux ateliers pratiques. En 2019, il y a eu deux éditions des JCFC : une édition inédite, consacrée aux camps de ski et aux sports d'hiver, ainsi qu'à leurs objectifs interdisciplinaires, en plus de l'édition traditionnelle de

^[1] Alain Mermoud est enseignant d'éducation physique et a été professeur formateur à la HEP Vaud. Il a également été responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche en didactiques de l'éducation physique et sportive depuis la création de la HEP jusqu'en 2014.

^[2] Thierry Mérian (1965 - 2006) est enseignant d'éducation physique et a été professeur formateur à la HEP Vaud. Il était spécialisé dans les effets du feedback vidéo sur l'engagement et l'apprentissage des élèves.

l'automne. En 2020, la pandémie de la COVID-19 a temporairement interrompu l'événement, mais les JCFC ont repris en 2021 dans un format adapté pour respecter les restrictions sanitaires, avec deux journées distinctes pour limiter les regroupements de participants. Cette flexibilité a permis de maintenir l'élan et de garantir un espace d'apprentissage et de partage malgré les contraintes.

L'édition 2024 : vers une éducation physique hors des murs

En 2024, les JCFC ont exploré une thématique d'actualité : « Vers une éducation physique et sportive en dehors des murs ». Cette édition visait à promouvoir l'EPS en plein air, en insistant sur les bienfaits du grand air pour la santé sociale, physique et mentale des élèves. Des activités novatrices, intégrant l'éducation à la durabilité et le respect de l'environnement, ont été présentées, mettant en lumière la complémentarité entre les pratiques en salle et celles en extérieur. L'événement a également abordé les défis logistiques et sécuritaires liés à cette transition, tout en explorant les liens avec les politiques éducatives actuelles, telles que l'apprentissage en plein air (Outdoor Learning), et le développement de compétences transversales. La conférence initiale a été donnée par Ismaël Zosso, spécialiste du plein air, suivie d'une table ronde autour des acteurs de l'éducation physique vaudoise. Les neuf ateliers de ces journées cantonales de formation continue ont abordé la pratique de l'enseignement en plein air, en mettant l'accent sur la sécurité, la faisabilité et l'intégration durable dans le quotidien. Ils ont visé à développer des méthodes qui répondent aux besoins du milieu éducatif et social actuel, tout en favorisant une réflexion sur les pratiques pédagogiques, notamment celles interdisciplinaires, des enseignants.

Résumé des ateliers (animateur entre parenthèse)

- *Parkour* (Tacchini) : découverte du Parkour, activité extérieure, en salle avec des franchissements basiques, adaptés aux jeux connus et aux évaluations d'après de 11e année.
- *Cross Training* (Mulhauser) : basé sur le Crossfit, alliant endurance, force et agilité. Adapté à tous les niveaux, il permet de renforcer la confiance en soi et l'esprit de groupe. Pratiquer le cross training en plein air permet de profiter de l'environnement naturel, ce qui peut être apaisant pour l'esprit tout en permettant sa pratique même en l'absence de salle de sport. La variété du terrain sollicite davantage les muscles stabilisateurs et améliore l'équilibre.

- *Genius Loci* (Cruchon) : exploration interdisciplinaire mêlant EPS, histoire et géographie à travers le géocaching pour éveiller la curiosité des élèves et valoriser le patrimoine local. En tant qu'activité en plein air, Genius Loci permet d'inviter les élèves à explorer des lieux emblématiques ou méconnus de leur environnement.

- *Roundnet* (Doan) : jeu de balle innovant, nécessitant peu de matériel et favorisant l'agilité et l'esprit d'équipe. Il s'installe rapidement, ce qui le rend idéal pour des sessions en plein air en l'absence de salle de sport.

- *Bike Control* (Saugy) : atelier pratique pour enseigner la maîtrise du vélo dans un cadre sécurisé, avec des conseils pour améliorer la coordination et l'équilibre. Les compétences développées s'intègrent parfaitement dans un environnement extérieur où l'apprenant est stimulé par des éléments naturels (vent, sol varié, lumière naturelle).

- *Calme & Relax* (Deschamps) : combinaison de mouvements et de respiration pour initier les élèves à des moments de relaxation, favorisant le bien-être. Un cadre et des éléments naturels (sons, vues, odeurs) favorisent une relaxation profonde, aidant les élèves à s'ancrer dans le moment présent.

- *Prafos* (Descoedres) : atelier théorique visant à réduire l'écart entre théorie et pratique en éducation physique, notamment sur les leçons en plein air.

- *Disc Golf* (Schelder) : activité en extérieur combinant précision et immersion dans la nature, avec un aspect social et ludique.

- *Vélo Lab - Défi Vélo* (Perrenoud) : encouragement à la mobilité douce à travers des activités interactives pour sensibiliser les élèves à l'importance du vélo dans l'environnement et la circulation.

Ces ateliers ont eu pour but d'enrichir l'expérience pédagogique en extérieur et de renforcer les compétences des enseignants pour proposer des activités diversifiées et adaptées aux élèves, notamment en plein air.

Un succès croissant

En termes de participation, les JCFC ont attiré un nombre croissant d'enseignants au fil des années. Alors qu'au départ, environ 150 enseignants participaient à l'événement, ce chiffre s'est stabilisé autour de 250 durant plus de 15 ans. En 2024, le retour à un format sur une journée a permis de rassembler environ 300 participants, confirmant l'attractivité et la pertinence de cet événement pour les enseignants d'éducation physique du canton de Vaud.

	Dates	Thème	Conférencier
1	3.11.2004	Sécurité et santé	Olivier Reinberg : L'enfant et le sport
2	2.11.2005	Sport et intégration	Myriam Bouverat : Le sport facteur de désintégration ou d'intégration ?
3	1.11.2006	Plaisir et effort en EPS	Fabien Ohl : Le plaisir dans l'EPS d'aujourd'hui objectif ou moyen ? Pierre Lavanchy : Où est le plaisir dans l'entraînement au quotidien ?
4	12.12.2007	L'école bouge	Nathalie Farpour-Lambert : Activités physiques et santé des enfants et adolescents
5	9 & 10.09.2008	Sports collectifs : influence de l'évolution du jeu sur l'enseignement dans les écoles	Yves Debonnaire : La préparation d'un championnat d'Europe
6	1 & 2.09.2009	La prise de risque dans le cadre de l'EPS	Loris Falquet : Les sports extrêmes : comment mesurer les risques ? Comment ne pas être imité ?
7	31.08 & 1.09.2010	Évaluer des compétences	Jean-Luc Ubaldi : Développer des compétences en EPS Jean-Luc Ubaldi : Comment évaluer des compétences en EPS ?
8	6 & 7.09.2011	Santé et EPS	Olivier Duperrex : La santé des enseignants Jean-Claude Bussard : Place de la santé dans l'EPS
9	5 & 6 .09.2012	Des capacités transversales au service du corps et du mouvement	Fabien Ohl : Les enjeux de l'éducation physique du point de vue éducatif
10	4 & 5.09.2013	La mixité en question	Geneviève Cogérino : L'enseignement de l'éducation physique sous l'angle du genre et de la mixité.
11	3 & 4.09.2014	Apprendre en EPS	Jacques Méard : Comment apprendre en EPS ? Jacques Méard : Contenu des leçons en EPS : quelle part entre vivre et apprendre ?
12	1 & 2.09.2015	L'expertise scientifique au service de la performance et de l'enseignement	Jean-Pierre Egger : La science est-elle utile pour les intervenants en sport et en éducation physique ?
13	6 & 7.09.2016	Pratiques EPS : changer pour quels bénéfices ?	Mattia Piffaretti : Les aptitudes mentales dans le changement : réflexions à partir du monde du sport
14	5 & 6.09.2017	Comment s'adapter aux réalités du terrain ?	Olivier Vors : L'adaptation de l'enseignement à la réalité du terrain : exemple de l'EPS en milieu difficile
15	8 & 9.02.2019	Et si on parlait en camp ?	/
16	10 & 11.09.2019	Ensemble, vivons l'éducation physique !	Alan Roura : En solitaire, mais bien entouré
17	7 ou 8.09.2021	Penser l'éducation physique autrement. Variant 2021	/
18	6 & 7.09.2022	Les différences entre élèves	Témoignages de Théo Gmür, Sébastien Maillard et Cédric Blanc
19	5 & 6.09.2023	Engager et impliquer les élèves en EPS	Yves Debonnaire : Engager les jeunes dans l'activité physique par le jeu
20	2 & 3.09.2024	Vers une éducation physique hors des murs	Ismaël Zosso : <i>Outdoor Learning</i>

Tableau 1. Dates, thèmes et conférenciers des Journées Cantonales de Formation Continue

Retours des participants

Au fil des éditions, les retours des participants ont permis d'affiner et d'améliorer l'organisation des journées. Si certains aspects, comme la conférence matinale ou encore la formule sur un ou deux jours, continuent de diviser les avis, la majorité des participants s'accorde à reconnaître la valeur ajoutée des ateliers pratiques ainsi que la convivialité entre professionnels. Voici deux témoignages représentatifs :

« Cette formation permet de donner de nouvelles idées pour notre enseignement. Elle permet de tester des choses dans un cadre ludique et bienveillant et de découvrir et partager avec d'autres enseignants. »

« Les journées sont toujours des moments conviviaux avec plein de joie de vivre et de rencontres, mais elles apportent un vrai bénéfice dans nos pratiques. »

Conclusion

Avec une longévité de plus de deux décennies, les JCFC en éducation physique sont devenues un rendez-vous incontournable pour les enseignants du canton de Vaud. Grâce à leur format dynamique, flexible et attractif, centré sur des ateliers pratiques adaptés aux enjeux et besoins actuels, ces journées de formation continue ont contribué à un engagement important des enseignants en formation continue. Elles ont également créé un espace propice à l'innovation pédagogique et au partage d'expériences, favorisant un climat de convivialité et de collaboration. Le succès croissant et l'intérêt grandissant des participants reflètent la pertinence et l'importance de cet événement dans le paysage éducatif vaudois. Il convient également de saluer la vision des deux précurseurs de cet événement, Alain et Thierry, dont l'initiative a largement contribué à son rayonnement et à sa pérennité.



Mots clés : Éducation physique en France | Sport scolaire | Espace sportif | Socio-histoire



Karim Boutchich

Enseignant d'éducation physique et sportive, Docteur en sciences de l'éducation, CERLIS/CNRS, Université Paris Sorbonne, Paris, France.

kboutch@hotmail.fr

L'ÉDUCATION PHYSIQUE, DE L'ENCEINTE SCOLAIRE AUX ESPACES EXTÉRIEURS

APPROCHE HISTORIQUE ET SOCIO-SPATIALE DU SPORT À L'ÉCOLE

Résumé : Cet article s'attache à étudier l'évolution socio-spatiale de l'éducation physique en France. Au détour d'une analyse socio-historique, cette étude met en exergue le passage d'une gymnastique enfermée dans l'enceinte scolaire à une éducation physique de plus en plus ouverte sur l'extérieur à mesure qu'elle se rapproche du sport, de ses valeurs et de ses espaces de pratiques, en ville, en club, en plein air ou en milieu urbain. La reconfiguration de ces relations socio-spatiales ont permis l'émergence de nouvelles perspectives éducatives de cette discipline d'enseignement, acceptée désormais hors des murs de l'école.

Nos sociétés contemporaines ont connu un essor considérable de la pratique sportive qui dépasse largement le cadre de l'éducation physique à l'école. Deux espaces séparent ces deux mondes, l'un à l'intérieur de la sphère éducative, l'autre à l'extérieur évoluant à distance des établissements scolaires, dans des installations municipales, en ville, en club, en plein air ou en milieu urbain, comme le démontrent les recherches scientifiques menées par Gilles Vieille-Marchiset qui observe l'émergence et le développement des sports de rue. L'État ne restera pas insensible à ces nouvelles configurations socio-spatiales du sport qu'il intégrera peu à peu dans la culture scolaire. L'objet de cet article est de montrer que l'évolution du système éducatif français a engendré une reconfiguration des relations socio-spatiales entre ces deux mondes depuis la fin du XIX^{ème} siècle, période à partir de laquelle l'éducation physique investira progressivement l'espace des sports et des jeux sportifs à l'extérieur de l'enceinte scolaire.

Le sport en marge de l'éducation physique

À la fin du XIX^{ème} siècle, la mise en place des premières associations sportives voit le jour, en dehors du cadre scolaire, à l'initiative d'une jeunesse qui aspire à pratiquer l'activité physique en vue de se divertir et de se détourner des contraintes intellectualistes de l'école (Arnaud, 1997). Ancré dans l'espace public et dans la vie quotidienne, le sport associatif se développera, dans un premier temps, indépendamment des institutions. Mais sa présence et son développement dans des lieux publics conduiront à son

institutionnalisation progressive qui prendra deux directions : la création de clubs affiliés à des fédérations et la construction d'espaces sportifs au sein des municipalités (Callède, 1988). Au lendemain de la première guerre mondiale, la pratique sportive dans sa forme associative se diffuse, attire l'attention des pouvoirs publics et fait l'objet d'une mise en administration par l'État et les collectivités territoriales. Dès lors s'institue une politique sportive, associative et socio-éducative en marge du système scolaire. Le succès du sport associatif est attesté par l'augmentation du nombre d'associations sportives civiles : l'Union des sociétés françaises des sports athlétiques (USFSA) regroupera, selon l'historien Pierre Arnaud, 138 associations sportives civiles en 1897, 350 en 1903 et 1700 en 1913 avec 270000 adhérents licenciés en 1914. Face à la multiplication de clubs sportifs et à l'engouement de la jeunesse pour la pratique sportive, l'institution scolaire s'intéressera à cette expansion du sport aux portes de l'école (Attali & Saint Martin, 2018). La circulaire de 1923, qui officialise les associations sportives scolaires, ainsi que la création de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU) le 23 juin 1938, ancêtre de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) invitent l'école à investir les espaces sportifs extérieurs.

L'école investit l'espace des sports et des jeux sportifs

Peu à peu, à partir du milieu du XX^{ème} siècle, l'école se rapproche du mouvement sportif, déjà bien développé, à l'époque, dans la société, en lui empruntant son

organisation, ses contenus et sa philosophie tout en investissant ses installations sportives hors établissement scolaire comme les stades, les piscines et les espaces verts appartenant à la municipalité. Progressivement, les enseignants d'éducation physique et leurs élèves se mettent à distance de la gymnastique traditionnelle et des espaces confinés dans un contexte politique valorisant les sorties pédagogiques. En ce sens, la circulaire du 21 août 1962 encourage « l'initiation aux activités de sport et de plein air, l'organisation de compétitions interclasses et inter-établissements et des jeux sportifs de pleine nature et de découverte du milieu ». Dès lors, le sport est pratiqué hors de l'école. Il est enseigné par des professeurs recrutés par l'institution scolaire mais dispensé dans des infrastructures qui lui sont extérieures. Cette externalisation spatiale de l'éducation physique s'accompagne d'une remise en question de l'enseignement traditionnel de la gymnastique à l'école. L'éducation physique empruntera au sport, non seulement ses espaces, mais également ses fondements pédagogiques et didactiques. Le sport devient le contenu d'enseignement de la leçon d'éducation physique qui prend de plus en plus la forme d'une séance d'initiation aux jeux sportifs que l'on observe dans les clubs (Andrieu, 1997). Cette orientation extra-scolaire de l'éducation physique s'explique par la volonté des pouvoirs publics et de l'institution scolaire de répondre, favorablement, aux attentes d'une société plus ouverte sur le monde de la culture et des loisirs sportifs qui, en Occident, deviennent des référents et des modèles qui imprègnent toutes les sphères de la vie (Turcot, 2016). C'est dans ce contexte que l'éducation physique, des années 1960 à nos jours, s'oriente vers le sport civil qui se pratique à l'extérieur de l'enceinte scolaire. Ce rapprochement de l'éducation physique à l'école et du sport fédéral sera encouragé par les politiques des années 1980 qui, sur fond de décentralisation et de déconcentration du système éducatif, agissent pour renforcer le poids des collectivités territoriales dans la mise en place de politiques éducatives spécifiques (Dutercq, 2005). Le sport à l'école sera, de ce fait, l'objet de projets pédagogiques dont l'organisation nécessite la création de partenariats entre acteurs scolaires et collectivités territoriales et un mode de régulation des établissements d'enseignement de plus en plus orienté vers l'environnement extérieur.

L'éducation physique et son ouverture sur le sport urbain

Les réformes scolaires initiées dans les années 1980 engagent les disciplines scolaires à s'ouvrir sur la vie

citoyenne, préoccupation majeure des pouvoirs publics qui placent le lien social et la paix dans la cité au rang de priorité éducative. De nouvelles perspectives s'offrent ainsi à l'éducation physique à l'école qui se tourne résolument vers la sensibilisation à la vie associative. La loi Avice du 16 juillet 1984 et la Charte du Sport Scolaire de 1993 confirment cette orientation en précisant que le sport scolaire est un espace de socialisation et de formation du citoyen. Les missions sociales assignées au sport scolaire accélèrent le processus d'externalisation de l'éducation physique invitée à tenir compte des collectivités territoriales, des politiques de la ville et des politiques sportives orientées vers cet objectif partagé de citoyenneté. Le sport à l'école se mue en activité sociale qui se déploie, non plus exclusivement entre les murs de l'établissement scolaire, mais qui s'ouvre à la vie de la cité. Ces changements institutionnels s'expliquent aussi par une volonté politique de répondre aux aspirations d'une jeunesse qui, en investiguant de nouveaux espaces urbains pour pratiquer le sport, contribue à redessiner les frontières entre sport institué à l'école ou en club et sport de rue (Vielle- Marchiset, 2003) libre et spontané entre copains. Le sport à l'école sera repensé en conséquence. Dès la fin du XXème siècle en France, un nouvel espace politique se dessine pour l'éducation physique à mesure qu'elle oriente son enseignement vers d'autres fins éducatives que celles qui sont traditionnellement inscrites dans les programmes disciplinaires. De nouveaux modes d'organisation s'imposent pour les acteurs du système éducatif enclins désormais à composer avec d'autres acteurs extérieurs à l'école. Le sport est considéré dans cet ensemble comme un facteur de cohésion sociale, d'intégration des élèves dans la vie associative et d'appropriation des règles démocratiques, autant de qualités liées au savoir-vivre en société. Ce changement de paradigme scolaire remet en question l'éducation physique dans sa dimension socio-spatiale. Intégrant la citoyenneté dans son enseignement, elle est invitée à investir de nouveaux espaces sociaux. La ville, les jardins, les parcs, la campagne, la montagne, la mer et les clubs sont des lieux d'accueil qu'offre la cité pour servir la mission citoyenne de l'éducation physique et de son association sportive. Le sport scolaire, qui se retrouve dans les séances d'éducation physique, dans les séances de plein air ou de pleine nature, s'exporte dans divers espaces hors des murs de l'école sous l'influence du mouvement sportif et associatif. À cet égard, l'association sportive à l'école a joué un rôle important dans la diffusion des activités sportives extrascolaires.

Conclusion

Pour conclure, on observe, de la fin du XIXème siècle à nos jours, un mouvement d'intégration de nouvelles pratiques culturelles initié, entretenu et accompagné par

l'école et les collectivités qui a permis la transition d'une EPS du « dedans » l'institution scolaire à une EPS du « dehors », plus en phase avec la société et ses évolutions.

Bibliographie

- Andrieu, G. (1997). *L'éducation physique au XXème siècle : une histoire des pratiques*. Les cahiers Actio.
- Arnaud, P. (1997). *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Presses universitaires de Lyon.
- Attali, M., Saint-Martin. (2018). *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*. Armand Colin.
- Callède, J-P. (1988). Le processus de développement des équipements sportifs. Dynamique spatiale et intégration du territoire. *Revue Économique du Sud-Ouest*, n°1, 84-93.
- Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Turcot, L. (2016). *Sport et loisirs. Une histoire des origines à nos jours*. Folio.
- Vieille-Marchiset, G. (2003). *Sports de rue et pouvoirs sportifs*. Presses universitaires Franc-Comtoises.



Mots clés : Pédagogie inclusive | Validisme | Normes | Conception universelle de l'apprentissage | Éducation physique et sportive



Lisa Lefèvre

Professeure associée, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER Pédagogie spécialisée, Lausanne, Suisse
lisa.lefevre@hepl.ch



Marie Chevalley

Étudiante de Master en didactique de l'éducation physique et du sport (MADEPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Christophe Schnitzler

Professeur associé, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

UNE EPS HORS DES MURS, DES NORMES DÉCONSTRUIRE LE VALIDISME ET RÉVÉLER LE POTENTIEL DES ÉLÈVES PAR UNE PÉDAGOGIE INCLUSIVE

Résumé : Cet article analyse les obstacles à l'inclusion en éducation physique et sportive (EPS), en mettant en lumière les normes de performance physique et le validisme qui marginalisent certains élèves, notamment ceux en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Ces normes, en valorisant un idéal de corps "valide", instaurent des barrières pour les élèves dont les capacités diffèrent des attentes standardisées. En s'appuyant sur les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), l'article propose des pistes pour repenser les pratiques pédagogiques. À travers l'exemple d'une leçon de basket-ball adaptée accueillant un élève avec un Trouble de Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), il illustre comment une approche inclusive peut favoriser l'épanouissement de tous les élèves en EPS.

Contexte inclusif

Depuis plus de 25 ans, l'éducation inclusive s'est affirmée comme une exigence pour tous les systèmes éducatifs (Ainscow, 2005, 2024). L'éducation inclusive vise à réformer l'école de manière globale afin d'éliminer les obstacles à l'apprentissage rencontrés par tous les élèves au cours du processus de scolarité (Ainscow et Sandill, 2010), un objectif désormais porté par les politiques internationales, telles que l'UNESCO 2030 qui affirme que « chaque apprenant compte ».

Cependant, malgré cette intention, des "murs" invisibles continuent de freiner la mise en œuvre à cette politique inclusive. Ces murs sont constitués des représentations et des normes de validité qui enferment les élèves dans des catégories figées, limitant ainsi à leur potentiel de s'exprimer. Prétendre à adopter une démarche inclusive nécessite alors d'aller au-delà de ces murs disciplinaires, et de repenser les valeurs, connaissances et pratiques pédagogiques.

L'inclusion en EPS face aux normes

En EPS, ces « murs » prennent la forme de normes implicites et explicites de performance, de compétences physiques et de capacités corporelles, perçues comme des références universelles. Les normes créent des attentes selon lesquelles tous les élèves doivent chercher à atteindre un idéal identifié de corps performant et capable. Ces discours renforcent les approches néolibérales et néoconservatrices de l'enseignement du corps, de la santé et de la physicalité de manière à exclure ceux qui ne correspondent pas aux marqueurs d'acceptabilité et de normalité (Evans, 2014).

En réalité, ces représentations cloisonnent et hiérarchisent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou ceux qui ne correspondent pas à ces standards, les excluant de facto du processus d'apprentissage. Les enseignants, souvent pris dans ces cadres normatifs, peuvent reproduire ces barrières, freinant ainsi une éducation inclusive dans les cours d'EPS (Tant et Waetelin, 2016).

Le validisme en EPS

Ces « murs » de représentations trouvent leur fondement dans le validisme, qui valorise le corps valide comme norme et relègue le corps handicapé à la marge (Campbell, 2009). Cet auteur souligne que, dans le cadre du validisme, « l'existence du handicap est tolérée plutôt que célébrée comme faisant partie de la diversité humaine » (p. 22). Le validisme qui circule en éducation physique « fonctionne comme un régulateur invisible qui positionne implicitement les personnes handicapées comme des « étrangers » qui ne peuvent pas atteindre le même niveau que leurs homologues valides » (Lynch et al., 2020, p. 4). Il s'exprime à travers des attentes normatives qui positionnent les élèves en situation de handicap comme des « étrangers », tolérés mais non valorisés. Ces élèves sont souvent perçus à travers une vision médicalisante « loin de se restreindre à l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs souffrant d'une pathologie diagnostiquée » (cf. niveaux 3 et 4 du Concept 360°) et peuvent être qualifiés de « difficiles » pour l'enseignant : « Développer la capacité à gérer autant l'élève à besoins particuliers ou dit difficile que l'ensemble de la classe » (Descoedres et al., 2024, p.149). Ces barrières invisibles, constituées par les attentes de performance physique, créent une frontière entre les élèves dits "valides" et ceux qui ne le sont pas, renforçant ainsi l'exclusion et niant la reconnaissance de la diversité humaine. Elles limitent la capacité de l'EPS à révéler pleinement le potentiel de tous les élèves.

Les défis de l'inclusion

Pour briser ces murs, les acteurs de l'EPS doivent affronter plusieurs défis. Le principal réside dans la déconstruction des représentations qui voient le corps performant comme l'unique forme de réussite. Le second défi tient dans la désignation des élèves par ses troubles, ce qui renvoie bien souvent à questionner et troubler l'enseignant dans ses valeurs, ses choix pédagogiques et les conditions de la réussite pour tous (Lefèvre et Marsault, 2018). Le troisième défi concerne les programmes scolaires, conçus autour de normes rigides, contribuant à maintenir ces barrières et rendant difficile l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers.

Les leviers pour une EPS inclusive : vers la Conception Universelle de l'Apprentissage

Pour surmonter ces obstacles, sortir l'EPS des « murs » que représentent les normes et les représentations de la normalité apparaît comme une étape importante. La transformation pédagogique nécessaire implique alors de

chercher les moyens de valoriser la diversité des élèves, au sein d'approches qualifiées d'universelles ou inclusives. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) vise à penser la diversité des apprenants en éliminant les obstacles à l'apprentissage (Lowrey et Howery, 2022) par la reconnaissance de l'expertise des élèves, la définition d'objectifs clairs et l'utilisation de supports variés et flexibles.

Trois principes fondamentaux guident cette approche :

- **Représentation** : fournir les informations de diverses manières (visuel, auditif, tactile, etc.) pour maximiser l'accès à l'apprentissage.
- **Expression** : offrir aux élèves plusieurs options pour démontrer ce qu'ils ont appris, que ce soit oralement, par écrit, physiquement, ou à travers d'autres formes.
- **Engagement** : proposer une variété d'options pour encourager l'intérêt, la concentration et la persévérance, en tenant compte des motivations et des besoins individuels des élèves (CAST, 2017 ; Meyer et al., 2014).

La mise en œuvre de cette approche commence par l'élaboration d'un **portrait positif de l'élève**, une démarche fondée sur ses forces. Ce portrait met en lumière la richesse de chaque élève en tenant compte de sa culture, des langues qu'il parle, de son identité, de ses relations sociales, de ses données d'apprentissage, de ses intérêts et préférences, de ses conditions médicales, ainsi que de son bien-être physique et psychique. Les activités extrascolaires telles que les engagements artistiques, culturels ou sportifs sont également prises en compte. Ce portrait permet de relier les besoins et les atouts de chaque élève à des objectifs d'apprentissage clairs et accessibles. Une fois ces objectifs définis, il est essentiel d'identifier et de lever les barrières potentielles à l'apprentissage afin de permettre à chaque élève de s'épanouir pleinement (Odié-Guedj et al., 2023).

Exemple de conception d'une leçon à visée inclusive : Marwan, TD-AH

Marwan (prénom d'emprunt) est un élève de 10 ans scolarisé en 6H en classe ordinaire en Suisse romande. C'est un élève vivant et éveillé, capable d'un investissement important et d'une hyperfocalisation lorsqu'il est confronté à des tâches qui sont porteuses de sens pour lui. Il a besoin de pouvoir explorer son environnement par des tâches variées sur lesquelles il pourra choisir son temps moteur. Pour entrer dans la tâche et faciliter ses apprentissages, il a souvent besoin de la régulation de l'enseignante à des fins organisationnelles, pour adapter la

difficulté de la tâche, obtenir un soutien motivationnel ou, au contraire, sortir de sa zone de confort et s'intéresser à d'autres activités. Par exemple, dans un moment de plan de travail, il aura besoin d'une structure très claire. L'enseignante prendra un temps avec lui afin d'établir un ordre de priorités surlignées directement sur une fiche établie spécialement pour lui.

Son désir d'apprendre se heurte à des défis liés à l'acquisition de la motricité fine, qui se traduit, par exemple, par une écriture parfois illisible, mais également par une énergie débordante en EPS (difficultés à contenir son excitation et à respecter le cadre de règles de vie aussi en rigueur hors de la salle de classe), parfois mal perçue par ses camarades. Cependant, lorsque le niveau de défi est ajusté à ses habiletés, il s'engage pleinement, ce qui entraîne des progrès rapides. En prenant en compte le profil de *Marwan* ainsi que la diversité des élèves présent.e.s au sein du groupe classe, l'enseignante choisit de mettre en œuvre une leçon de basket-ball sous la forme d'ateliers en respectant les principes de la CUA, l'enseignante veille à ce que les trois principes fondamentaux de l'engagement soient intégrés à sa pratique :

1. Représentation : L'enseignante propose des informations de manière diversifiée (visuelle, verbale, et par démonstration faite par un pair ou une vidéo), afin que *Marwan* et les autres élèves puissent accéder aux consignes de plusieurs façons. L'enseignant peut concevoir un dispositif avec des élèves expert.e.s. Cela prend la forme, par exemple, d'un tableau de suivi des postes proposées ou d'une situation de coaching entres pairs avec un.e élève expert.e assigné.e à chaque atelier.

2. Expression : Durant les temps d'acquisition et d'entraînement, les élèves, y compris *Marwan*, peuvent démontrer leurs compétences et apprentissages par différents moyens, que ce soit au travers d'une confrontation durant les exercices ou en s'appuyant sur un climat de maîtrise au travers de démonstrations. De la même manière, lors des phases d'opposition, une explication verbale de leur stratégie ou même sous forme illustrée, pour présenter le principe du passe-et-va par exemple.

3. Engagement : Le choix laissé à chaque élève, dont *Marwan*, de sélectionner des tâches à différents niveaux de difficulté selon ses centres d'intérêt motive son investissement. De plus l'enseignante met en place des modalités de pratique différenciées, proposant aux élèves de s'engager dans une pratique collaborative ou compétitive selon leurs choix. Dans un atelier visant à atteindre la zone favorable de marque, les élèves auront par exemple le choix entre produire à deux un parcours critérié, ou à introduire la présence d'un adversaire.

Cette approche s'inspire des principes de la CUA qui promeut la flexibilité dans les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprenant.e.s diversifié.e.s. Dans le cas de *Marwan*, l'enseignante reconnaît ses forces (hyperfocalisation, motivation) ainsi que ses défis (motricité fine, autonomie). En proposant des niveaux de difficulté différenciés dans la leçon de basket-ball, elle applique un principe clé de la CUA : fournir plusieurs moyens d'engagement et permettre à l'élève de choisir son propre chemin d'apprentissage. Cela reflète l'objectif central de la CUA : créer un environnement inclusif où chaque élève s'épanouit à son propre niveau de défi, y compris en EPS, plutôt que de suivre une approche uniforme.

Conclusion

Prétendre à promouvoir une éducation physique et sportive pour tous.tes nécessite de reconnaître et de déconstruire certaines normes, implicites ou explicites, de performance qui renforcent l'exclusion des élèves ne correspondant pas un corps idéalisé. Ces normes, teintées souvent par le validisme, créent des barrières invisibles qui limitent le potentiel des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Une pédagogie inclusive, basée sur les principes de la CUA propose une alternative concrète pour surmonter ces obstacles. En offrant des moyens variés de représentation, d'expression et d'engagement, les enseignants peuvent créer un environnement où tous les élèves, quelles que soient leurs capacités, peuvent s'épanouir à leur propre rythme et selon leurs intérêts. Et ainsi d'offrir une EPS en dehors des murs...de la normalité.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- CAST. (2017). *UDL tips for fostering expert learners*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://www.cast.org/products-services/resources/2017/udl-tips-fostering-expert-learners>
- Evans, J. (2014). Neoliberalism and the future for a socio-educative physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 545–558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817010>
- Goodley, D. (2014). *Dis/Ability studies: Theorising disability and ableism*. Routledge.
- Lefèvre, L., & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 173–183. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173>
- Lynch, P., McCallum, F., & Tuck, M. (2020). The impact of ableism in education: Disability, agency, and inclusive practices. *Educational Review*, 72(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1603754>
- Lowrey, K. A., & Howery, K. L. (2022). Universal design for learning in the classroom: Practical strategies for all learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1782200>
- Tant, M., & Waetelin, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L., & Boisvert Hamelin, M. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 133–155. <https://doi.org/10.3917/nresi.097.0133>
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.



Mots clés : Autorité | Espace | Lieux de pratique



Teddy Mayeko

Maitre de conférences, Université de Cergy Paris, Laboratoire EMA (EA 4507), Paris, France.

teddy.mayeko@cyu.fr

EXERCER SON AUTORITÉ DANS DES ESPACES INSOLITES LE DÉFI DU PROFESSEUR D'EPS

Résumé : L'objet de cet article est de montrer que l'autorité du professeur d'éducation physique et sportive (EPS) se construit essentiellement en dehors des murs de l'école, dans des lieux de pratique divers, rompant avec les repères traditionnels de la salle de classe. Plus spécifiquement, ce texte discute les conditions de mise au travail des élèves dans des espaces insolites (piscine, stade, milieu urbain), au sein desquels se déroulent certaines leçons d'EPS. L'auteur propose finalement quelques repères pour aider les professeurs d'EPS à exercer leur autorité extra muros. En ce sens, l'article souligne le caractère situé, fragile et dynamique de la relation d'autorité.

Introduction

Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) occupe une place à part dans l'équipe enseignante d'un collège ou d'un lycée. Il est le seul à travailler fréquemment en dehors des murs de l'établissement scolaire, dans des lieux de pratique variés qui peuvent avoir une résonance culturelle et symbolique relativement forte chez les élèves. Cette particularité oblige l'enseignant à mobiliser des repères spécifiques pour conduire ses leçons et accompagner les élèves dans les apprentissages. Par exemple, il doit structurer son espace de travail (Durand, 2001) en l'adaptant à l'effectif, au temps de pratique, aux ressources matérielles disponibles, aux représentations des élèves ou à une nécessité de partage avec d'autres usagers. Tous ces paramètres, on s'en doute, ont une incidence sur les choix didactiques et pédagogiques du professeur et, par extension, sur sa posture d'autorité. Si nous souscrivons à l'idée que le travail entre un enseignant et ses élèves est médié par le contexte social et matériel de la leçon (Gal-Petitfaux et al., 2010), les lieux de pratique apparaissent dès lors comme une composante centrale du cours d'EPS. Leur agencement par l'enseignant est susceptible de moduler l'activité des élèves et d'influencer la construction effective d'un lien d'autorité (Mayeko, 2022).

Problématique

Dans cet article, nous montrerons que la pluralité des conditions spatiales et matérielles d'enseignement oblige le professeur d'EPS à s'adapter en permanence pour redessiner les contours de son autorité. En cela, il se

distingue des autres acteurs éducatifs. Cependant, concevoir des leçons en dehors des spatialités scolaires habituelles ne constitue pas toujours un avantage en matière d'organisation du travail ou de gestion de classe. Aussi, nous tenterons de relever certains traits caractéristiques de l'autorité en EPS et proposerons quelques repères pour les enseignants.

Les fondements de la relation d'autorité

Pour commencer, rappelons que l'autorité n'est pas le propre des milieux difficiles, mais le fondement de toute relation éducative (Robbes, 2010). En classe, indépendamment du contexte social, toute transaction suppose l'établissement d'un rapport de confiance mutuelle entre l'enseignant et les élèves. Or cette confiance, qui est pourtant le socle de l'autorité (Beretti, 2021), n'est jamais acquise pour de bon : « *les élèves reprochent souvent à l'enseignant d'être tyrannique, indiscret, non respectueux de leur existence privée, indifférent à leur personnalité. L'enseignant de son côté redoute toujours l'inattention des élèves, leur indocilité, leur opposition individuelle et parfois collective, leur turbulence, leur agressivité, voire leur violence* » (Rey, 1999, p. 137).

Basée, non sur la force ou la coercition, mais sur le consentement, l'autorité est une modalité relationnelle qui « *regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'intérêt de celui qui commande* » (Rousseau, 1755, p. 159). Bien que fragile, elle se construit pas à pas dans l'exercice quotidien du métier (Thin, 2002) et requiert la reconnaissance de l'adulte en tant que référent éducatif légitime. Autrement dit, elle progresse lorsque ce dernier

est capable d'instaurer un cadre clair, délimité par des règles intelligibles, fixant des repères concrets mais aussi des limites : « *les règles posées sont plus rassurantes si elles font la preuve de leur solidité (...). L'absence de limites est toujours une source d'angoisse* » (Guillou, 1999, p. 14-16). Néanmoins, l'autorité du professeur ne se réduit pas au maintien de l'ordre en classe (Joinel Alvarez, Borer et Robbes, 2022). Elle se structure également autour de préoccupations d'apprentissage et se déploie à l'interface du pédagogique et du didactique. A ce stade, retenons donc que l'autorité est une relation d'influence exercée par le professeur sur l'élève dans le but de l'aider à grandir. Elle ne s'oppose pas à l'autonomie, mais constitue le moyen même d'y accéder. Dans la section suivante, nous discuterons des conditions de mise en œuvre de l'autorité, dans une discipline scolaire, l'EPS, qui invite régulièrement les professeurs et les élèves à travailler en dehors des murs de l'école.

L'autorité en EPS : l'importance de la dimension spatiale

Lorsqu'il est sur un stade ou dans une cour de récréation, le professeur d'EPS n'a d'autre choix que de structurer son intervention en fonction des opportunités et des contraintes liées à la configuration topographique des lieux. En outre, grâce aux travaux de l'anthropologue Edward Hall (1971), nous savons que la proxémie, c'est-à-dire la distance physique qui sépare deux individus, conditionne fortement les modalités de communication et les possibilités d'interaction entre les personnes.

Dans le prolongement de cette idée, la variation des distances physiques entre le professeur et les élèves met au jour différents types de guidage : (1) se rapprocher d'un apprenant pour réguler plus finement son activité ; (2) prendre du recul pour contrôler l'implication des élèves dans le travail ; (3) toucher un élève pour le sécuriser dans son engagement ; etc. La modulation de la distance interpersonnelle apparaît donc comme un levier pédagogique dont le but est de favoriser les apprentissages et le suivi des élèves (Forest, 2006). Autrement dit, la façon dont l'enseignant investit l'espace de la leçon et la position qu'il adopte vis-à-vis des apprenants (proche ou éloignée) contribue pleinement à l'exercice de son autorité en classe. Prenons quelques exemples pour illustrer cette idée.

Exercer son autorité en exploitant les ressources de l'environnement

En natation, le découpage de la piscine en couloirs de nage contraint les possibilités d'interaction entre l'enseignant et les élèves (Gal-Petitfaux, 2003). L'auteure souligne explicitement que l'autorité du professeur, entendue comme la capacité à superviser et corriger individuellement l'activité des nageurs, passe par trois modes typiques de supervision^[1] (flash, suivi, arrêt). Chaque mode de supervision dépend du placement de l'enseignant sur le bord du bassin et de la nature des difficultés perçues chez les élèves. Cela conduit le professeur d'EPS à moduler les dimensions proxémiques de son activité en fonction : (1) de ses intentions didactiques (informer, corriger, recadrer, rassurer, etc.) ; (2) et des besoins prioritaires des nageurs. Ce qui importe ici, c'est de comprendre que l'autorité se déploie à travers des « *structures d'action repérables (...)* qui sont la conséquence d'une adaptation de l'enseignant au contexte matériel et humain de la leçon » (Gal-Petitfaux, 2010, p. 36).

Exercer son autorité en délimitant clairement les espaces de travail

En demi-fond, le découpage de l'espace est d'autant plus important qu'il conditionne fortement l'engagement des élèves (Brière et Mayeko, 2018). Par exemple, le balisage des plots autour de la piste donne des repères aux élèves en matière de gestion d'allure. A ce propos, les recherches montrent que plus le périmètre des situations est étendu (e.g. courir sur une piste autour d'un stade), plus les distances interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves augmentent, et plus il apparaît difficile de maintenir la participation des élèves (Mayeko, 2018). Dans une Activité Physique et Sportive (APS), souvent perçue comme pénible par les adolescents (Coquart et Baron, 2018), il semble que la présence physique de l'enseignant favorise les échanges avec les coureurs et le suivi de leur activité. Par extension, la conduite de l'autorité passe ici par la capacité de l'enseignant à maintenir un lien effectif avec les élèves. A cet égard, le soutien social que celui-ci leur apporte, lorsqu'il conçoit des situations mises en œuvre dans un périmètre retreint, accroît la participation des élèves et facilite le contrôle de la classe.

[1] Les séquences de supervision dont parle l'auteure se décomposent de la façon suivante : (1) séquence « flash », l'enseignant transmet un contenu à l'élève sans l'interrompre ; (2) séquence « suivi », l'enseignant se déplace à côté de l'élève pour le réguler/contrôler son activité ; (3) séquence « arrêt », l'enseignant interrompt l'élève et prend le temps d'échanger avec lui pour le corriger.

Exercer son autorité en tirant profit des trajets vers les installations

N'oublions pas que les professeurs d'EPS investissent quotidiennement des espaces urbains avec leurs classes^[2]. Les déplacements vers les installations sportives, à pied ou en transport en commun, constituent des moments à part, que les enseignants mettent généralement à profit pour tisser des liens avec les élèves, prendre la « température » de la classe, faire le point sur les objectifs de travail et parfois résoudre des conflits (Petiot, 2020). Contrairement à la majorité des enseignants, leur autorité se construit aussi en dehors de l'établissement, lors de ces moments informels où chacun chemine avec sa classe. Finalement, lorsqu'un enseignant sait voir et écouter, lorsqu'il se fond parmi les élèves, les trajets deviennent des occasions de rire, de parler, de se confier afin d'élargir le socle de confiance sur lequel repose nécessairement toute relation d'autorité. C'est ce que suggérait déjà Marc Durand au début des années 2000, considérant le rire et l'humour comme des registres emblématiques du cours d'EPS,

indispensables à la construction d'une relation pédagogique basée sur le partage d'émotions.

Conclusion

Ces réflexions montrent finalement que la question spatiale est à la fois complexe et centrale. En EPS, probablement plus qu'ailleurs, elle conditionne les modalités d'interaction entre les élèves et l'enseignant. De façon non exhaustive, on peut dire que la relation d'autorité repose a minima sur une double nécessité : (1) engager les élèves dans les tâches en délimitant clairement les espaces de travail ; (2) réguler l'activité des apprenants en s'adaptant à l'environnement de la leçon. Il s'agit notamment de jouer sur diverses dimensions afin de construire une relation positive, basée sur une confiance mutuelle, dont le but est de donner des repères aux élèves. Ajoutons que dans des environnements ouverts et parfois distractifs, le ciblage des savoirs et la clarté des contenus sont des conditions fondamentales pour maintenir les élèves dans une activité de travail et d'apprentissage.

^[2] En France, les élèves de collège sont accompagnés par leur professeur d'EPS pour se rendre sur les installations sportives.

Bibliographie

- Coquart, J. et Baron, B. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. L'effort réel et perçu. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (pp. 31-38). Revue EP&S.
- Beretti, M. (2021). *L'autorité par la confiance. Un modèle de relation éducative*. Canopé.
- Brière, F. et Mayeko, T. (2018). Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant d'EPS débutant en croisant les regards didactiques et ergonomiques. *eJRIEPS*, n° spécial 1, 8-22.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 73-94.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en Éducation Physique*. Revue EP&S.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. Dans J.F. Desbiens et C. Borges (dir.), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp. 121-145). Éditions du CRP.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère situé des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans M. Musard, G. Carlier et M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Revue EPS.
- Guillou, P. (1999). *Pour une nouvelle autorité des parents*. Milan.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Points seuil.
- Joinel Alvarez, L., Lussi Borer, V. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignants en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apport de l'analyse de l'activité. *Didactique*, 3(3), 10-36.
- Mayeko, T. (2018). *Conduire et différencier l'étude en Éducation Physique et Sportive* [Thèse de Doctorat, Université d'Aix Marseille].

- Mayeko, T. (2022). L'autorité enseignante à l'épreuve de l'espace et du matériel : le cas singulier de l'EPS. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 55(2), 111-130.
- Petiot, O. (2020). L'activité d'une enseignante de 6^{ème} SEGPA lors de trajets reliant le collège et l'installation sportive : analyse d'une spécificité de l'EPS oubliée des chercheurs. *Revue Française de Pédagogie*, 208, 65-81.
- Rey, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 133-141.
- Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. ESF.
- Rousseau, J.J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Éditions sociales, 1983.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 21-30.



Mots clés : Littératie physique | Activité physique | Attitudes écocentriques | Motivation scolaire | Éducation en plein air



Christophe Schnitzler

Professeur associé, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

christophe.schnitzler@hepl.ch



Marc Verdier

Professeur des écoles, École Louis Pergaud, Mulhouse, France



Thibaut Derigny

Maître de conférences, Université de Pau-Adour et des Pays de l'Adour, E2S UPPA, MEPS, Anglet, France



Joseph Gandrieau

Chercheur associé, Laboratoire LAMHESS, UPR 6312, Université de Côte d'Azur, Nice, France



François Potdevin

Professeur des universités, ULR 7369, UREPSSS, Université de Lille, Lille, France



Marlène Bouyat

Direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), France

ECOLO'COTEAUX

UN PROGRAMME SCOLAIRE EN NATURE POUR DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE PHYSIQUE ET L'ÉCOCITOYENNETÉ DES ÉLÈVES

Résumé : Cet article présente le programme Ecolo'coteaux, conçu pour améliorer la littératie physique et le rapport à la nature d'enfants issus de milieux défavorisés en France. Sur une année, les élèves ont participé à des activités en plein air combinant éducation en forêt et pratique du vélo. Malgré les défis posés par la pandémie, le programme a permis d'améliorer significativement leurs compétences à savoir rouler à vélo, tout en maintenant le niveau des compétences motrices générales et de motivation à la fois pour l'école et la pratique du vélo, alors que celles-ci décroissaient chez leurs camarades n'ayant pas bénéficié du programme. Cependant, les résultats sur l'activité physique globale et la promotion des attitudes pro-environnementales sont mitigées, soulignant la nécessité d'adapter le programme. Cette initiative met en lumière le rôle crucial d'une éducation physique de qualité pour relever les défis éducatifs actuels, et invite les acteurs de l'Activité Physique à persévérer afin de relever les défis éducatifs liés à l'éducation à l'environnement

Introduction

Promouvoir l'activité physique et éduquer à la soutenabilité font partie des défis majeurs du XXI^e siècle. Pour répondre au défi de l'activité physique, l'UNESCO met en avant l'intérêt de développer la littératie physique par le biais de programmes scolaires. Celle-ci se définit comme « la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique durant toute sa vie » (Tremblay et al., 2018). Elle se compose de quatre dimensions ou domaines : physique, psychologique/émotionnel, cognitif et social. L'éducation à la

soutenabilité, qui vise à influencer positivement les attitudes écoenvironnementales, s'inscrit pleinement dans la dimension sociale de la littératie physique. Elle se développe notamment à travers des contacts significatifs et répétés avec la nature.

Le programme Ecolo'coteaux a été développé pour répondre à ces défis en intégrant des activités physiques en plein air dans le programme scolaire, avec le double objectif de promouvoir simultanément la littératie physique et de développer des attitudes pro-environnementales chez les élèves. Ce projet se situe dans un contexte postpandémique où les niveaux d'inactivité physique, particulièrement chez les enfants issus de milieux

défavorisés, ont été fortement exacerbés par les restrictions liées à la COVID-19 (Derigny et al., 2023).

Méthodologie

Participants

Cette étude a impliqué 70 élèves de CM2 (âge moyen = 10,1 ans) divisés en un groupe test (n=42) participant au programme Ecolo’coteaux en plus de leur séance d’EPS et un groupe contrôle (n=28) suivant un programme standard d’éducation physique. Des évaluations sur les différentes dimensions de la littératie physique des élèves ont été réalisées au début (octobre) et à la fin (juin) de l’année scolaire. Le programme combinait des séances hebdomadaires de 4 heures d’éducation en forêt et de pratique du vélo. Sur les 42 participants du groupe test ayant participé à l’ensemble du programme, 28 ont participé aux tests au début et à la fin du programme.

Présentation du programme Ecolo’coteaux

Le programme se déroulait chaque semaine pendant l’année scolaire, d’octobre à juin, avec des élèves participant à une combinaison d’activités en forêt et de cyclisme. Le programme était divisé en deux périodes : d’octobre à janvier, où les élèves se perfectionnaient au vélo aux abords de l’établissement ; puis de janvier à mai, où le vélo servait de vecteur pour aller explorer d’autres horizons. Le tableau 1 précise ce découpage.

Collecte des données

Les niveaux d’activité physique ont été mesurés à l’aide d’accéléromètres ActiGraph GT3X avec un port d’une semaine en continu (sauf pour dormir). L’intensité modérée et intense est ciblée puisqu’elle est recommandée 60 minutes par jour par l’OMS pour maintenir un niveau de santé suffisant. Elle a été reconstruite à partir de l’algorithme développé par Evenson et al. (2008).

Les différentes dimensions de la littératie physique ont été mesurées. L’évaluation de la dimension physique a été réalisée à travers deux tests de motricité validés : la motricité globale a été évaluée à l’aide du Dragon Challenge, qui combine différentes tâches de déplacement, de manipulation et d’équilibre (Tyler, 2018). Les compétences en cyclisme ont été mesurées à l’aide du protocole de Ducheyne et al. (2013). Pour la dimension psychologique, nous avons évalué le niveau de motivation pour l’école à l’aide du questionnaire SRQ-A de Ryan et Connell (1989) ainsi que la motivation situationnelle pour le vélo à l’aide du questionnaire SIMS (Gay, Vallerand et Blanchard, 2000). Pour la dimension cognitive, les niveaux de littératie physique perçus ont été mesurés à l’aide de l’outil PLAYself (Jeffries et al., 2021). Enfin, la dimension sociale a été évaluée à l’aide d’un questionnaire mesurant le niveau de résilience des élèves (le CYRM-12, Liebeberg et al. 2013), ainsi que des entretiens semi-dirigés avec les élèves pour analyser l’évolution de leurs attitudes vis-à-vis de la nature.

Période du programme	Exemple d’une intervention typique le lundi matin	Intervention lors des excursions
Semestre 1 (octobre à décembre) : L’école en forêt a eu lieu autour de l’école, tandis que le VTT était enseigné au sein de l’école. Les enfants étaient formés pour obtenir le "permis de conduire un vélo".	Les enfants étaient divisés en deux groupes. De 8h à 10h, le groupe 1 commençait avec le VTT, apprenant à utiliser les freins en descente sur différentes pentes. Le groupe 2 participait à l’école en forêt, avec un focus sur la biodiversité, en collectant des échantillons de différentes espèces végétales et en étudiant la biodiversité dans la forêt voisine. Après 10h, les groupes changeaient d’activité.	Aucune excursion n’était prévue durant le premier semestre.
Semestre 2 (janvier à juin) : Les instructions techniques ont continué à l’extérieur de l’école, et l’école en forêt s’est déroulée de manière similaire. Des excursions étaient organisées une fois par mois où les élèves se rendaient à différents lieux d’enseignement en vélo.	Même division des groupes : alternance entre VTT et école en forêt. Par exemple, l’école en forêt était axée sur l’art environnemental, et les leçons de VTT incluait des techniques de freinage avancées et la reconnaissance des terrains. L’école en forêt s’est poursuivie avec un accent sur des projets environnementaux pratiques.	En mars, par exemple, les élèves ont parcouru 10 km en vélo à travers des zones urbaines, des champs et des forêts pour atteindre une ferme pédagogique. Là-bas, ils ont appris les principes de l’agriculture biologique. Excursions régulières, au moins une fois par mois, avec un focus sur l’éducation en plein air.

Tableau 1. Vue globale de l’organisation du programme Ecolo’coteaux

Résultats

Les résultats pour chacune des variables étudiées se trouvent dans le tableau 2. Les résultats montrent que le groupe contrôle a rattrapé le niveau d'activité du groupe test en ce qui concerne les niveaux d'activité physique modérée et intense (MVPA).

La dimension motrice de la littératie physique est celle qui révèle les effets les plus importants du programme. Les élèves du groupe test ont nettement amélioré leurs compétences à rouler à vélo, montrant des progrès dans la majorité des épreuves évaluées. Ce groupe a également réussi à maintenir ses compétences motrices générales malgré les perturbations liées à la pandémie, tandis que le groupe contrôle a subi un déclin marqué de ses performances.

Sur le plan psychologique, les élèves des deux groupes présentent une augmentation de leur motivation scolaire qui reste non significative. La motivation pour le vélo, si elle baisse dans le groupe contrôle, semble se maintenir chez le groupe test.

Dans la dimension sociale, les niveaux de résilience sont restés constants dans les deux groupes. Les entretiens auprès des élèves ont révélé une volonté accrue de protéger la nature, même s'ils déclarent généralement ne pas apprécier davantage être dans la nature. Cette baisse

pourrait être attribuée à une confrontation aux réalités des activités en plein air, parfois exigeantes, qui ont modifié leur vision initiale idéalisée de la nature.

Enfin, la dimension cognitive a révélé des disparités entre les groupes. Alors que les élèves du groupe contrôle ont vu leurs performances diminuer au fil du programme, ceux du groupe test ont su préserver un niveau constant de compétences, témoignant ainsi de l'effet protecteur de l'intervention spécifique sur leur apprentissage.

Discussion

Impact sur la littératie physique

Le programme Ecolocoteaux a permis d'influencer positivement la littératie physique des enfants. C'est notamment le cas sur la dimension physique, où les progrès dans la maîtrise du vélo sont marquants et augmentent les pouvoirs moteurs des enfants. Pour ce qui est des autres indicateurs, la stabilité des compétences motrices observée dans le groupe test, malgré la tendance générale à la baisse des niveaux d'activité pendant la pandémie, souligne l'importance de ce type de programme d'éducation physique en plein air. De plus, les entretiens ont révélé un souci marqué de davantage protéger la nature, une évolution favorable au plan de l'écocitoyenneté. Ces résultats sont en accord avec des recherches antérieures montrant que l'école en forêt et l'éducation par l'aventure favorisent le développement moteur et le bien-être psychologique (Waite et al., 2016).

Cependant, l'absence d'amélioration significative des niveaux d'activité physique globale reflète des constats dans la littérature existante, suggérant que l'augmentation de l'activité physique en milieu scolaire ne suffit pas à soutenir des changements de comportement à long terme (Neil-Sztramko et al., 2021). Des interventions plus systémiques, impliquant l'engagement familial et des initiatives communautaires, peuvent être nécessaires pour influencer des schémas comportementaux plus larges (Bronfenbrenner, 2005).

Défis dans la promotion des attitudes pro-environnementales

Bien que les élèves aient manifesté une intention accrue de protéger l'environnement, les résultats mitigés concernant le développement d'une véritable appréciation de la nature suggèrent que la composante écologique du programme nécessite des ajustements. Des études similaires sur l'éducation en plein air montrent que la simple exposition à la nature ne suffit pas pour développer des attitudes écocentriques (Ernst et al., 2006). L'intégration d'une éducation écologique plus structurée, par exemple à

	Groupe	Avant	Après	Différence
Activité physique				
% MVPA quotidien	Contrôle	10.9±3.9	20.1±5.6	p<0.01**
	Test	17.0±4.0	18.9±5.9	NS
Dimension physique				
Dragon challenge	Contrôle	33.6±6.02	26.4±6.27	p<0.05*
	Test	32.2±6.04	30.3±7.19	NS
Test vélo	Contrôle	5.2±2.0	6.4±2.1	NS
	Test	4.6±1.4	8.7±0.5	p<0.01**
Dimension cognitive				
Playself	Contrôle	69.2±14.5	63.9±11.4	p<0.05*
	Test	67.7±12.8	65.13±15.5	NS
Dimension sociale				
Resilience	Contrôle	49.4±7.1	48.7±7.4	NS
	Test	49.7±6.1	48.7±4.9	NS
Dimension psychologique				
Motivation pour l'école	Contrôle	0.46±1.1	1.1±1.5	NS
	Test	0.1±1.5	0.7±2.0	NS
Motivation pour le vélo	Contrôle	8.4±6.2	5.0±6.2	p<0.05*
	Test	7.0±5.3	5.9±5.3	NS

Tableau 2. Résultats bruts des tests réalisés avant et après le programme, comparé aux résultats d'une classe contrôle qui n'a pas bénéficié du programme.

NS : différence non significative
 p<0.05 : différence significative au risque de 5%
 p<0.01 : différence significative au risque de 1%

travers des discussions sur l'éthique environnementale ou des activités pratiques de conservation, pourrait approfondir la connexion des élèves avec le monde naturel.

Conclusion

Cette étude met en avant la valeur des programmes d'éducation en plein air dans la réduction des inégalités

éducatives et la promotion d'une approche plus inclusive et durable de l'éducation physique. Des recherches futures devraient explorer comment ces programmes peuvent être élargis pour impliquer les familles et les communautés locales, s'inspirant d'une conception holistique de changement comportemental supporté par les modèles socio-écologiques (Bronfenbrenner, 2005).

Bibliographie

- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Derigny, T., Gandrieau, J., Schnitzler, C., & Potdevin, F. (2022). Enseigner le vélo pour éduquer à un mode de vie physiquement actif. *AE-EPS*.
- Derigny, T., Schnitzler, C., Vors, O., Gandrieau, J., Gerard, T., Mallet, S., & Potdevin, F. (2023). "I had the feeling that the teacher was here": Adapting educational approaches to physical activity during lockdowns. *European Physical Education Review*.
- Ducheyne, F., De Bourdeaudhuij, I., Lenoir, M., & Cardon, G. (2013). Does a cycle training course improve cycling skills in children? *Accident Analysis & Prevention*, 59, 38–45. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2013.05.018>
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences*, 26(14), 1557–1565.
- Jefferies, P., Bremer, E., Kozera, T., Cairney, J., & Kriellaars, D. (2021). Psychometric properties and construct validity of PLAYself: A self-reported measure of physical literacy for children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 46(6), 579–588. <https://doi.org/10.1139/apnm-2020-0410>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Moore, Q. L., Kulesza, C., Kimbro, R., Flores, D., & Jackson, F. (2020). The role of prosocial behavior in promoting physical activity, as an indicator of resilience, in a low-income neighborhood. *Behavioral Medicine*, 46(3–4), 353–365. <https://doi.org/10.1080/08964289.2020.1712647>
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14729670701717580>
- Neil-Sztramko, S. E., Caldwell, H., & Dobbins, M. (2021). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2021(9). <https://doi.org/10.1002/14651858.cd007651.pub3>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12 : A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health = Revue Canadienne De Sante Publique*, 104(2), e131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749761. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>
- Tremblay, M., Costas-Bradstreet, C., Barnes, J. D., Bartlett, B., Dampier, D., Lalonde, C., & Yessis, J. (2018). Canada's Physical Literacy Consensus Statement: Process and outcome. *BMC Public Health*, 18(Suppl 2). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5903-x>
- Tyler, R., Fowweather, L., Mackintosh, K. A., & Stratton, G. (2018). A dynamic assessment of children's physical competence: The Dragon Challenge. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 50(12), 2474–2487. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001739>
- Waite, S., Bølling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English forest schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>

Mots clés : Natation côtière | Éducation à l'environnement | Expériences | Résonance



Léa Gottsmann

Maîtresse de conférences, Département Sciences du Sport et Éducation Physique, École Normale Supérieure de Rennes (ENS Rennes), Laboratoire VIPs² (UR 4636)

lea.gottsmann@ens-rennes.fr



Aline Paintendre

Maîtresse de conférences, UFR STAPS Reims, Université de Reims Champagne Ardenne, PSMS, Reims, France.



Cyril Albertini

Enseignant formateur en EPS, Lycée Fesch Ajaccio, INSPE Corte, France.

LA PRATIQUE DE LA NATATION CÔTIÈRE EN EPS EXPÉRIENCES CORPORELLES ET RELATIONS RÉSONANTES AVEC L'ENVIRONNEMENT AQUATIQUE

Résumé : Face aux enjeux environnementaux contemporains, l'éducation à l'environnement peut être questionnée à l'école et en EPS, notamment vis-à-vis des expériences corporelles vécues par les élèves. Apprendre aux élèves à faire corps avec le milieu naturel a pour ambition de les orienter vers de nouvelles formes de relations avec le milieu naturel. La sociologie de la relation d'Harmut Rosa (2018) est un cadre d'analyse fécond pour étudier la manière dont les élèves peuvent passer de relations aliénantes à résonantes avec l'environnement naturel. Cet article a pour intention d'explorer les expériences corporelles marquantes des élèves dans le cadre d'une séquence de natation côtière en EPS. Apprendre à nager en dehors des murs de l'école et de la piscine apparaît comme une opportunité pour les élèves d'établir un rapport positif au milieu naturel aquatique.

Introduction

L'« éducation à » l'environnement en France repose principalement sur des dispositifs de sensibilisation et d'informations « dans les murs de l'école ». Ce format est critiqué par son éloignement des pratiques sociales de référence (Fabre, 2022), et ne semble pas répondre à la hauteur des enjeux environnementaux actuels (GIEC, 2023), en entretenant une vision dualiste entre les savoirs et les pratiques (Gottsmann & Hugedet, 2024).

L'importance d'apprendre « par corps » à travers une approche holiste (UNESCO, 2021) est fondamentale et interroge particulièrement la discipline de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), dans ce qu'elle permet de faire vivre aux élèves, et dans les potentielles transformations qu'elle assure à travers les relations à soi, aux autres et à l'environnement naturel (Paintendre et al., 2021). Hartmut Rosa suggère que l'école peut devenir un espace de résonance pour les élèves, c'est-à-dire en faveur de l'émergence d'une « forme de relation au monde dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement » (Rosa, 2018). Mais l'école peut aussi devenir un espace d'aliénation « dans lequel le sujet se montre insensible, voire hostile à l'égard du

monde » (Rosa, 2020), impliquant un sentiment d'extériorité vis-à-vis de l'environnement naturel. Ce continuum de relation au monde, entre alinéation et résonance, est un cadre d'analyse fécond pour interroger les pratiques d'éducation à l'environnement, et notamment, comprendre la façon dont les élèves se transforment. Permettre aux élèves de vivre des expériences marquantes 'en dehors des murs de l'école' est susceptible de nourrir cette éducation à l'environnement par des moments de résonance, c'est-à-dire des moments particuliers de connexion entre eux et leur environnement (Terré et al., 2023). Aujourd'hui, les activités aquatiques en milieu naturel (natation côtière, randonnée en mer, surf, etc.) apparaissent comme des pratiques culturelles propices à agir en connexion avec l'environnement naturel (Andrieu, 2010 ; Sayeux, 2013), mais peuvent aussi être des espaces d'aliénation au regard des nombreuses noyades et « drames » chaque année (MEN & MS, 2019). La pratique d'activités aquatiques en milieu naturel investit donc le débat public et scolaire à la fois en matière d'éducation à la santé, mais aussi autour de la question des modes de relations établies entre le sujet et l'environnement naturel : sans une connaissance de soi

lucide adaptée à l'environnement naturel dans lequel il agit, le sujet est-il apte à s'engager dans cet environnement aquatique naturel ? Est-il à l'écoute de son corps tout autant qu'à l'écoute de l'environnement aquatique naturel, avec humilité et sans chercher à le dominer, dans une perspective de résonance ?

Ces éléments interrogent donc les dispositifs pédagogiques en natation (et plus globalement le savoir nager) en espace artificiel, particulièrement la façon dont les apprentissages sont pensés vers le « dehors » des murs de l'école. La gestion de l'incertitude du milieu naturel (les courants, le clapot, la houle, la clarté de l'eau, etc.) peut devenir un élément d'apprentissage prioritaire et représente une étape importante de la formation du nageur physiquement éduqué (Albertini & Potdevin, 2021). Ainsi, « savoir s'engager / savoir renoncer »^[1] (MEN, 2017) apparaît comme « une compétence à part entière » (ibid.), et peut répondre aux enjeux de connexion à soi, aux autres et à l'environnement naturel aquatique.

L'objectif de cet article est de présenter un dispositif pédagogique en dehors des murs de l'école et de la piscine, pouvant contribuer à ce double enjeu, environnemental et sanitaire, en cherchant à favoriser chez les élèves des expériences marquantes et porteuses de connaissances sur soi et sur l'environnement aquatique naturel. Cette idée rejoint l'objectif de permettre aux élèves et futurs adultes de mieux se connaître tout en permettant de mieux appréhender l'environnement dans lequel ils agissent, et ce, avec humilité, pour sortir d'une vision surplombante et dominante de celui-ci, et viser plutôt des relations en résonance. Cet article discute enfin des conditions favorisant ce type de pratiques « en dehors des murs », à partir d'un éclairage sur les expériences singulières vécues par les élèves^[2].

Présentation du dispositif

Contexte du projet

Le projet expérimental « séquence de natation côtière en EPS » vise le développement de cette pratique au sein de l'académie de Corse, tout en étant levier de pistes pour des activités en milieu naturel en EPS. Cette proposition s'ancre dans un lycée général et technologique urbain, sur la rive sud d'Ajaccio, avec l'accès proche à une plage à l'abri des vents et courants dominants. La séquence compte six séances positionnées dès la rentrée scolaire de septembre jusqu'à la mi-octobre (température de l'eau : entre 21 et 26 degrés).

Sécurité et organisation matérielle de la séquence

À chaque séance, un tour de reconnaissance est réalisé pour vérifier la présence et l'éventuelle puissance de courants, l'absence de méduses, la température de l'eau, ... mais aussi pour déloger les oursins fixés sur des secs. Après la mise à l'eau collective des élèves, la séance se déroule par vagues de 5 nageurs qui viennent rallier le paddle (entre 25 et 30m à nager) sur lequel se trouve l'enseignant (le point de vue en contre-haut permet une vigilance de qualité). Le parcours se réalise alors par de petits déplacements qui se situent entre 10 et 20m de la côte. À chaque ralliement, l'enseignant peut prodiguer des conseils, donner des consignes mais aussi jauger l'état de fatigue de ses élèves (essoufflement, dégradation de la technique de nage, dérive des élèves, utilisation d'autres formes de nages, etc.).

Le paddle constitue un matériel sécuritaire important de ce dispositif : il propose un point d'ancrage pour les élèves qui arrivent mais aussi un point de poursuite. Lors de leurs déplacements, les élèves sont appelés à régulièrement prendre des informations sur la position du paddle (il peut dériver naturellement, tout comme l'enseignant peut le déplacer volontairement), invitant à des formes de coordinations différentes de la natation en piscine et impliquant des apprentissages spécifiques à la natation en milieu naturel.

Apprentissages visés par la séquence de natation côtière

Les apprentissages en natation en piscine diffèrent sensiblement de ceux visés dans cette séquence de natation côtière où l'enjeu est de mieux se fondre et « jouer » avec les spécificités du milieu aquatique naturel :

La prise d'informations : les élèves prennent régulièrement des informations en levant les yeux au-dessus de la surface de l'eau (position du paddle, position des autres élèves et de sa trajectoire au regard du point d'arrivée). Cette spécificité en milieu naturel implique des appuis sustentateurs au début du cycle de bras, et nécessite un alignement à conserver pour éviter d'être déformé par la houle ou le clapot.

La respiration aquatique : il est préférable d'inspirer du côté opposé au clapot. Ce lien direct à l'environnement, à travers l'écoute du milieu (le clapot mais aussi courant par exemple) est capital pour éviter l'effet domino dans lequel plusieurs désagréments pourraient se télescoper et générer une situation à risque : risque de boire la tasse, conjugué à une fatigue due à une température de l'eau trop

[1] Circulaire n°2017-075 du 19 avril 2017. Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré

[2] Présentation faisant partie d'un projet de recherche plus global portant sur les pratiques pédagogiques en pleine nature (ANCRE)

fraîche, due à un courant trop prégnant, due à la déformation du grand axe, due à la percussion des vagues par des retours de bras trop rasants, etc.

Les *techniques de nage* : les élèves doivent « changer de crawl » (Albertini & Potdevin, 2021) en appréhendant des configurations de nages efficaces et adaptées aux spécificités du milieu naturel. Ce sont également des possibilités de liaison nage - immersion sous le paddle par exemple ou de relance à partir du relief rencontré qui sont visés (secs juste sous la surface de l'eau qui permettent aux élèves de lier nage - appui solide - plongeon vers l'avant).



Expériences vécues des élèves au sein de séances en natation côtière

Inscrits dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2015), les récits d'expériences réalisés par les élèves de la classe (Terré, Sève & Huet, 2020) au cours de leurs séances en natation côtière permettent d'appréhender ce qu'ils viennent de vivre et fournir des données pertinentes sur le couplage de l'acteur et de sa situation. Un texte était donné aux élèves pour leur permettre de verbaliser leurs expériences^[3] : « Raconte-nous un ou deux moments lors de ta leçon d'EPS qui est marquant pour toi, qu'il soit positif ou négatif. Pour t'aider à décrire ce/ces deux moments qui t'ont marqué, tu peux t'appuyer sur ce que tu as fait ou cherché à faire, ce que tu as ressenti, ce que tu t'es dit, ce à quoi tu t'attendais. Utilise prioritairement le présent et raconte ce que tu as vraiment vécu. Il n'y a pas de mauvaise réponse. Essaie d'être le plus précis possible dans ta description ». Par ce guidage, l'objectif était de pouvoir recueillir les traces de l'activité des élèves à partir des éléments significatifs pour eux, à travers ce qu'ils avaient ressenti, perçu, et ce qu'ils avaient cherché à faire au travers de leurs intentions et actions. Ces données ont ensuite été analysées et catégorisées pour pouvoir rendre compte des formes de relation entre les élèves et leur environnement au sein de ces séances. Deux dynamiques sont intéressantes à analyser de ces résultats : a) la perception de la température de l'eau comme moyen de caractériser des

relations aliénantes ou résonantes avec l'environnement aquatique ; b) des techniques corporelles significatives développées par les élèves au service d'une meilleure gestion de son effort et d'une écoute de son corps.

La perception de la température de l'eau comme moyen de caractériser des relations aliénantes ou résonantes

La quasi-totalité des expériences verbalisées par les élèves évoquent l'entrée dans l'eau comme un moment marquant plutôt négatif lié à la perception d'une eau froide et de ressentis désagréables : « j'avais un peu de mal à rentrer à cause de la température de l'eau » (élève 6 = E6), « l'eau était très fraîche, le froid me pétrifie » (E8). Ces ressentis corporels autour de la température de l'eau (21° les jours de recueil) peuvent révéler une forme de relation aliénante à l'environnement naturel, qui apparaît à ce moment comme un milieu plutôt hostile.

Au fil de la séance, cette perception plutôt négative de la température de l'eau se transforme dans une relation plus résonante avec le milieu aquatique : « au bout de 5 minutes, on se sent bien dans l'eau, c'est très agréable, l'eau est fraîche, mais avec l'effort physique la chaleur corporelle augmente donc on ne sent plus trop le froid » (E8). Cette verbalisation de sensations agréables, semble laisser des traces positives de ce moment en pleine mer : « c'est bon pour le corps, on se sent bien après l'avoir fait » (E20), « l'eau fraîche ça m'a donné plein d'énergie pour nager en fait et puis pour le reste de la journée » (E1).

Cette dynamique d'évolution de ressentis au cours de la séance est intéressante à analyser dans la construction possible d'un rapport positif au milieu naturel, qui apparaît d'abord comme hostile, avec des sensations plutôt négatives, pour se transformer ensuite vers un rapport agréable. Nous supposons que le fait de passer un temps long et continu dans l'eau (l'élève ne sort pas de l'eau pendant un minimum de 30 minutes) lui a permis de transformer progressivement sa relation avec l'environnement naturel : le corps s'habitue à la température, les perceptions et interprétations évoluent, et d'une certaine manière, l'élève ne peut pas échapper à cette rencontre (Rosa souligne par ailleurs que la « résistance » peut faire partie du processus de résonance). De plus, l'élève nage ou rétropédale pendant tout le temps d'immersion (hormis éventuellement quelques secondes de pause, accroché au paddle), provoquant une chaleur corporelle relative au mouvement. La relation positive au milieu naturel, construite au fil des différentes leçons en pleine mer, peut devenir gage d'un rapport plus

^[3] Un dictaphone a été distribué à chaque élève à l'issue de la séance pour qu'il puisse verbaliser ses expériences jugées comme marquantes

résonant avec son environnement, structurant une mémoire du corps positive dans cet environnement d'actions.

Des techniques corporelles signifiantes au service d'une meilleure gestion de son effort

Par ailleurs, l'analyse des récits d'expériences pointe le développement de techniques corporelles par les élèves, visées par l'enseignant dans cette adaptation au milieu naturel. Les élèves expriment pour certains une focalisation sur leurs techniques de nage, particulièrement ceux habitués à nager en piscine : « *j'ai toujours cherché à être dans les 5 premiers qui partent, à améliorer ma nage, (...) à nager plus droit* » (E20). Pour ce profil d'élèves, l'environnement naturel semble être un lieu possible d'amélioration de sa technique, sans se focaliser sur des éléments chronométriques, plus caractéristiques d'une activité en piscine. Pour des élèves moins à l'aise, ils relèvent des difficultés dans l'enchaînement des sessions de nage : « *j'ai dû trop enchaîner à un moment, surtout vers le milieu du cours, j'avais le point de côté* » (E20). Certains optent pour des nages différentes afin de gérer leurs efforts : « *du coup je commençais à nager en dos, à nager en brasse* » (E20), « *ça commençait à être long (...) j'ai terminé en brasse, et heu j'étais vraiment essoufflée, ça me faisait mal dans les cuisses et ma respiration ça n'allait pas du tout, je suis arrivée au paddle tout essoufflée* » (E21). Ces difficultés ressenties les amènent à exploiter différentes configurations de nage, pour mieux gérer leur effort : cette relation est importante à développer chez les élèves pour leur permettre d'appréhender les configurations adaptées au milieu aquatique naturel et savoir renoncer selon leurs perceptions. La perception par l'enseignant d'indicateurs de fatigue pour chacun des élèves est important, puisque certains peuvent ne pas forcément signaler leurs difficultés par rapport à leur perception de l'avancée du groupe : « *je me suis dit que tout le monde savait faire et que tout le monde avançait, et du coup bah c'est un peu embêtant car moi je n'arrive pas bien à nager et je suis souvent derrière* » (E21).

Le développement de techniques corporelles concerne également les liaisons nage-immersion visées par l'enseignant, lorsqu'il demande notamment aux élèves de passer sous le paddle. Pour plusieurs élèves, ce moment est positivement marquant à travers des sensations d'osmose avec l'eau (Andrieu, 2014) interprétées en ressentis plaisants lors de leur passage : « *la sensation comme ça de glisser sous l'eau et de plonger, c'est super* » (E21), « *ça c'était cool parce que j'aime bien plonger et retenir ma respiration* » (E21). Le paddle devient une

opportunité pour l'élève d'établir une relation résonante avec son environnement en invitant l'élève à vivre et percevoir des sensations corporelles liées à l'immersion (sensations de glisse et d'ondulation, sensation respiratoire liée à l'apnée, sensation de fraîcheur liée à l'immersion totale de la tête, etc.).

Conclusion : un rapport positif à la pratique en pleine mer

Les données recueillies auprès des élèves sont globalement très positives par rapport au dispositif « en dehors des murs » proposé en natation côtière, et particulièrement par le plaisir ressenti et l'envie d'y retourner : « *c'est vraiment une très bonne expérience, j'apprécie beaucoup nager comme ça dans la mer, c'est hors du commun* » (E8). L'enthousiasme des élèves et le plaisir ressenti sont marquants également pour l'enseignant, révélant une ambiance de classe positive, favorisée par ce contexte en dehors des murs du gymnase ou de l'environnement scolaire traditionnel. Plus encore, ce plaisir s'accompagne pour certains et certaines d'un gain de confiance en soi : « *je n'étais vraiment pas une flèche en natation pendant mes années collège, mais là je suis vraiment étonnée de mes performances parce que j'ai réussi à tenir et j'étais plutôt bien* » (E13). Ces verbatims renforcent l'idée que ces expériences en pleine nature, ici en pleine mer, peuvent contribuer à développer un rapport plus en résonance avec soi et son environnement naturel, au travers de sensations corporelles positives. En effet, « *tout dans la vie, dépend de la qualité de notre rapport au monde, c'est-à-dire à la manière dont les sujets que nous sommes font l'expérience du monde et prennent position par rapport à lui* » (Rosa, 2022). Encourager un rapport positif au monde environnant à travers des expériences corporelles marquantes en EPS peut devenir un enjeu fondamental dans la question environnementale et de santé. Toutefois, il convient de porter une vigilance quant à la gestion de l'hétérogénéité, exacerbée dans ce dispositif pédagogique, puisque tous les élèves du groupe classe nagent en même temps dans l'espace en s'éloignant progressivement du point de départ. Par conséquent, le développement d'indicateurs afin de constituer de véritables savoir-faire perceptifs (Paintendre et al., 2019) en natation côtière sont des éléments déterminants pour la sécurité de chacun, tout en permettant d'approcher ses limites et ses potentialités.

Bibliographie

- Albertini C., & Potdevin F. (2021). Savoir nager au-delà de l'ASNS. *Biennale AEEPS 2021*, Bobigny.
- Andrieu, B. (2010). *Bien dans l'eau: vers l'immersion*. Bayonne : Atlantica.
- Andrieu, B. (2014). « Plonger dans mon corps! »: les immersions sensorielles des sports adolescents. *Adolescence*, 322(2), 283-293.
- Fabre, M. (2022). Les "éducations à" : le savoir scolaire en péril ? Dans L. Gutierrez et S.-A. Alix (dir.). *Crise(s) en éducation et formation* (p. 167-185). L'Harmattan.
- [GIEC] Krinner, G., Guivarch, C., Hourcade, J. C., Masson-Delmotte, V., Szopa, S., & Saheb, Y. (2023). Publication du 6e rapport de synthèse du GIEC.
- Gottsmann, L. & Hugedet, W. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable. *Revue STAPS*, 145.
- Ministère de l'Education Nationale (2017, BO n°16 du 20 avril). *Exigence de la sécurité dans les activités physiques de pleine nature dans le second degré*.
- Ministère de l'Education Nationale & Ministère des Sports (2019). *Pour une stratégie globale de lutte contre les noyades* [Eloi-Roux V., & Maudet T.].
- Paintendre, A., Schirrer, M., & Andrieu, B. (2019). Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step. *Activités*, 16-1.
- Paintendre, A., Terré, N. & Gottsmann, L. (2021). Vers une conception holiste de l'activité de l'élève et de ses apprentissages : repenser la relation à son corps et à son environnement ? Dans T. Froissart, A. Paintendre & J. Saint- Martin (dir.), *L'EPS du XXIe siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)* (pp. 137-154). Reims : Presses universitaires de Reims.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : Le Pommier.
- Sayeux, A. S. (2013). La valeur sensation : le cas du surf. *Éthique du sport*, 600-608.
- Terré, N., Paintendre, A., Gottsmann, L., & Visioli, J. (2023). Vers une pédagogie de la résonance en EPS. *Revue EP. S*, 398, 18-21.
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions. *Activités*, 17(17-2).
- Unesco (2021). *Apprendre pour la planète : une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation*. Éditions Unesco.



**Vanessa Lentillon-Kaestner**

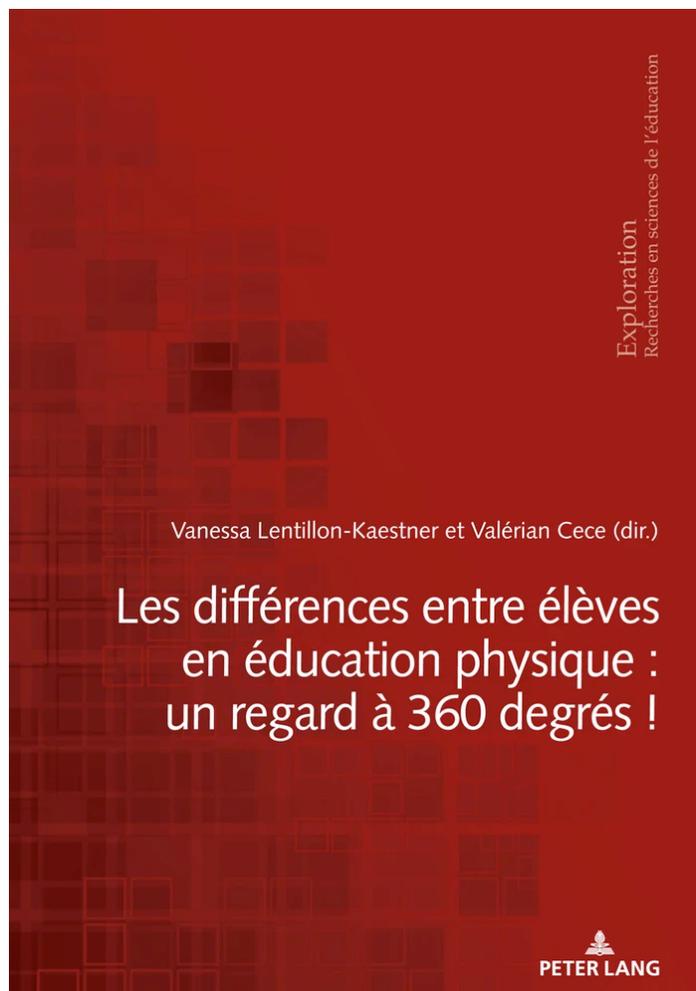
Professeure ordinaire
Responsable de l'UER Didactique de l'éducation
physique et sportive (UER EPS)
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(HEP Vaud), Lausanne, Suisse
@ : vanessa.lentillon@hepl.ch

**Valérian Cece**

Enseignant d'EPS, Chargé d'enseignement UER
EPS
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
Lausanne, Suisse
@ : valerian.cece@hepl.ch

Disponible en format eBook ou broché en cliquant sur le
lien suivant :

<https://www.peterlang.com/document/1481629>

**Résumé :**

Pour les enseignants, l'un des principaux défis est de favoriser l'égalité des chances en donnant la possibilité à chaque élève, indépendamment de son sexe, de son origine sociale et culturelle, de ses difficultés ou de son handicap, de développer pleinement ses compétences. Cet enjeu est d'autant plus marqué en éducation physique où l'hétérogénéité des ressources des élèves ne permet pas une intervention uniforme. Cet ouvrage collectif propose une succession d'études récentes qui ambitionnent de parcourir la question de la diversité des élèves en éducation physique, de sa composante théorique à des perspectives pratiques. Les différences entre élèves seront abordées par différents acteurs du monde éducatif (enseignants, chercheurs) et sous différents prismes intégrant des thématiques vives (coopération, numérique, évaluation, mixité, interdisciplinarité...) et plusieurs niveaux d'intervention allant d'un socle universel concernant l'ensemble des élèves à des interventions spécifiques.

Pour citer :

Lentillon-Kaestner, V., Cece, V. (2024). Les différences entre élèves en éducation physique : un regard à 360° degrés / Collection : « Éducation », Série : « Exploration », Bruxelles : Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21628>